

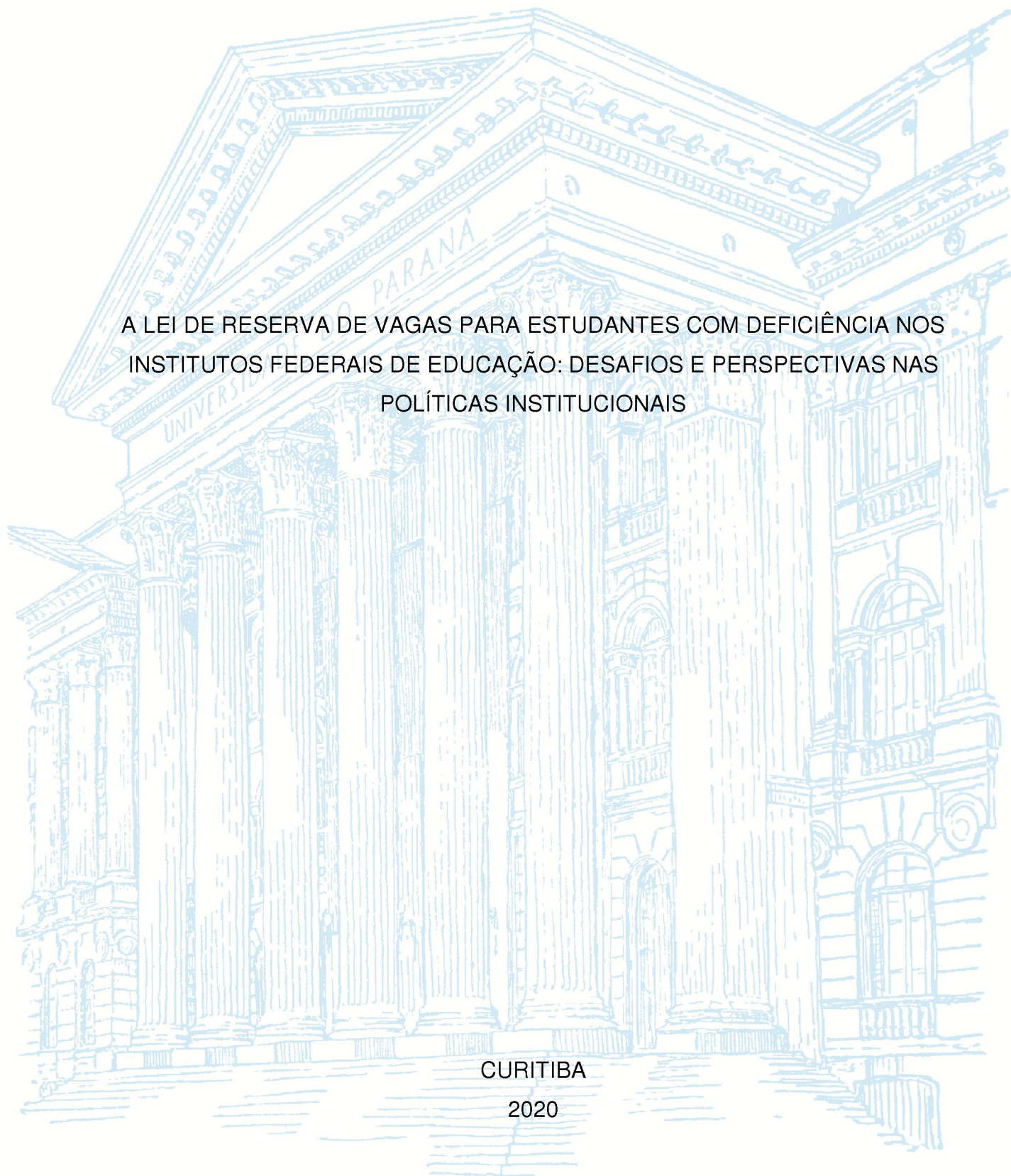
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTIANE RIBEIRO DA SILVA

A LEI DE RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS
POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

CURITIBA

2020



CRISTIANE RIBEIRO DA SILVA

A LEI DE RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS
POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Laura Ceretta Moreira

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Silva, Cristiane Ribeiro da.

A lei de reserva de vagas para estudantes com deficiência nos
Institutos Federais de Educação : desafios e perspectivas nas políticas
institucionais / Cristiane Ribeiro da Silva. – Curitiba, 2020.
197 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Laura Ceretta Moreira

1. Educação e Estado. 2. Pessoas com deficiência – Direitos. 3.
Ensino – Legislação. 4. Direitos Humanos na educação. 5. Educação –
Brasil (Sul). 6. Escolas técnicas. 7. Universidades e faculdades
públicas. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **CRISTIANE RIBEIRO DA SILVA**, intitulada: **A LEI DE RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS**, sob orientação da Profa. Dra. LAURA CERETTA MOREIRA, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 30 de março de 2020.

LAURA CERETTA MOREIRA
Presidente da Banca Examinadora

ALLAN ROCHA DAMASCENO (online)
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO)

AMARILDO PINHEIRO MAGALHÃES (online)
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARANÁ - IFPR)

RUTH EUGENIA AMARANTE CIDADE (online)
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Para André Vinicius da Silva Vidal,
por vários e diferentes motivos, mas, especialmente, por ser a minha maior
inspiração para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Meu sentimento é de gratidão por todas as pessoas que em algum momento se preocuparam, se envolveram e me motivaram durante o período do doutorado. Mas registro agradecimentos especiais para aquelas que acompanharam de perto o meu cotidiano.

À professora doutora Laura Ceretta Moreira

A orientação foi só o ponto de partida. Para, além disso, Laura foi de uma generosidade acadêmica e científica rara. Conduziu-me para eventos singulares na área da educação especial e me propiciou momentos de encontro e reencontros com pesquisadores de altíssima qualidade, referências nacionais e internacionais. Conheci pesquisadoras e pesquisadores até então acessíveis a mim apenas em livros e artigos, criei laços acadêmicos e de amizade, fiz imersões em congressos, seminários, workshops, aprovamos artigos – vivências que ampliaram minhas perspectivas na educação. Gratidão, Laura.

À banca de qualificação e de defesa

A professora doutora Maria Augusta Bolsanello, minha orientadora no mestrado, paciente, dedicada e compreensiva, que novamente se colocou à disposição para me apoiar e, especialmente, depois da qualificação me incentivou e me auxiliou. Por isso, à minha eterna orientadora, gratidão

Ao professor doutor Allan Damasceno, pela análise e inúmeras contribuições ao trabalho, com o olhar atento próprio de um cientista dedicado que orienta teses e dissertações sobre a temática dos Institutos Federais. Pela amizade que construímos nesse processo, gratidão.

Ao professor doutor Amarildo Guimarães, por ser uma inspiração. Servidor técnico em Assuntos Educacionais e pró-reitor de Ensino do IFPR, sempre cuidadoso nas críticas e de uma gentileza ímpar na leitura e sugestões ao trabalho. Por sua clareza no papel de avaliador, nossa amizade e companheirismo político no IFPR, gratidão.

Agradeço à professora doutora Ruth A. Cidade, por aceitar participar da banca da defesa. Suas experiências nos vestibulares, tanto no atendimento aos

candidatos e candidatas com deficiência quanto nas bancas, são de grande valia no melhoramento da tese. Nossa parceria nas atividades da UFPR sempre me proporcionou momentos de muito aprendizado.

À minha família

Sou especialmente grata ao meu querido e precioso filho André Vinicius ao Marcus Vinícius, amor da minha vida e companheiro de luta política, por compartilharem comigo este momento. Além da compreensão pelas ausências ao longo do doutorado, tenho clareza de que acabaram de alguma maneira afetados por minhas decisões e conquistas. Ter uma família é uma opção que me inspira e estimula a viver, com empatia, diferentes aventuras com eles, para eles e por eles. Gratidão eterna.

Agradeço à Judite, minha mãe, que ficou viúva com duas filhas ainda pequenas e me ensinou desde cedo a ter fé em Deus, fé na vida e a dar valor às pequenas conquistas. Maior inspiração de coragem me estimulou aos estudos e partilha comigo todas as jornadas acadêmicas e pessoais. Gratidão.

Agradeço à minha sogra Eglair e à tia Edmeia por sempre se preocuparem e pelo incentivo durante esse período de estudos. Gratidão

Aos colegas, professoras e professores da linha de pesquisa em Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR

Agradeço à Vanessa C. Silva. Desde que nos conhecemos temos parceira inseparável na academia, nos eventos, na pesquisa e em nossas vidas familiares. Amizade eterna. Gratidão.

Willker Soledade, Tania Lopes e Maysa Ferreira, que juntos iniciaram essa jornada logo na primeira turma da linha DDD's. Nos aproximamos, dividimos expectativas, dúvidas, angústias pelo desconhecido e criamos laços de afeto e amizade que nos acompanharão para sempre.

Ao querido Claudovil B. Júnior, que formou comigo e Vanessa o "Trio da Frida". Com essa inspiração compartilhamos afetos, trocamos inúmeras "figurinhas" acadêmicas e aprendemos mais sobre deficiência.

À doutora Sueli Fernandes, uma linda e entusiasmada combinação de docente, pesquisadora e ativista, que serve de inspiração para um dia sermos como

ela. Às professoras e aos professores, pelo tempo que passamos juntos, pelos conhecimentos e eventos acadêmicos que partilhamos.

Sou grata pela amizade e companheirismo:

De minha comadre Neusa Moro, que acompanhou minha trajetória do mestrado e agora do doutorado, compartilhou comigo situações pessoais especiais e sempre está à disposição. Minha amiga-irmã. Gratidão

Da querida Marcinha, que conheço desde o magistério. Vivenciamos juntas o processo de seleção para o doutorado, em linhas diferentes, e em breve compartilharemos o título de doutoras. Amizade de uma vida toda.

Da querida professora doutora Luiza Lima-Rodrigues e do querido professor doutor David Rodrigues, por aprimorarem minha perspectiva sobre Educação Inclusiva, pela solidariedade e pela amizade. Agradeço, especialmente, à Luzia, por me convidar, convencer e me apoiar durante o curso de Educação Inclusiva em Porto (Portugal), me oportunizando uma das experiências mais incríveis e emocionais que já vivi.

Da professora doutora Enicéia G. Mendes, que além da extensa produção acadêmica, nos raros momentos que nos encontramos foi gentil ao compartilhar comigo ideias sobre meu projeto de tese. Suas impressões me auxiliaram muito na constituição da tese.

Dos professores Ricardo Lins e Leonardo Cabral e da professora Lucélia Rabelo, pessoas queridíssimas, de uma beleza acadêmica e pessoal, que nos faz sentir vontade de ficar sempre pertinho deles, compartilhando conhecimentos. Obrigada pelo apoio.

Aos amigos e amigas do IFPR

Ao Carlos do Rosário, Marcelo Silva e Eliane Mesquita, por nossa amizade e cumplicidade política no IFPR.

Ao Paulinho Medeiros, camarada nas lutas políticas institucionais, otimista e bem humorado na medida necessária para incentivar os enfrentamentos aos combates diários cotidianos.

Ao Cezar Fonseca, amigo querido e ativista na defesa firme de nossa carreira técnica, que como poucos alia sensibilidade e militância sindical. Gratidão.

Ao Odacir Zanatta, hoje reitor eleito (com quem compartilho a amizade e a militância política desde o início do IFPR), sensível às questões inclusivas e culturais de um coração gigante. Gratidão pelo incentivo.

Ao IFPR, pelo apoio por meio do edital de licença para estudos, que possibilitou minha participação no doutorado, bem como às colegas e aos colegas da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação do IFPR e do Campus Curitiba, por compreenderem a necessidade de meu afastamento das atividades.

Às pessoas com deficiência

Agradeço ao Alexandre, Samuel, Neusa, Claudovil, Wagner, Rosa, Josiane (e outras tantas pessoas), por partilharem comigo em algum momento a experiência com a deficiência. Essa vivência me ensinou e inspirou a conhecer e me aliar irrevogavelmente à defesa dos direitos das demais pessoas com deficiência.

Esperançar

É preciso ter esperança do verbo esperançar,
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás,
Esperançar é não desistir.
Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros
para fazer de outro jeito.
Paulo Freire

RESUMO

Neste estudo, tratamos da temática do acesso aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Sul do Brasil a partir da Lei nº 13.409/2016, a qual dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes com deficiência. O objetivo foi analisar as diferentes formas de interpretação e aplicação da referida lei e seus possíveis efeitos na democratização do acesso para esses estudantes. Intencionamos também, compreender os diferentes sistemas de reserva de vagas, como política afirmativa, adotados pelas instituições pesquisadas. Além, de conhecer e compreender os critérios de elegibilidade utilizados para seleção de pessoas com deficiência nessas instituições. Estabelecemos como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, de natureza aplicada, sendo o estudo descritivo e o procedimento científico, a pesquisa documental. Quanto à análise dos dados, optamos por técnicas de análise de conteúdo, bem como a inferência e triangulação dos dados coletados. Estudamos os principais documentos nacionais e internacionais relacionados aos direitos e avaliação das pessoas com deficiência, a lei de reserva de vagas para deficiência, bem como, as normas institucionais, contextualizando os Institutos Federais. Com base nas discussões teóricas e nas análises, foi possível propor algumas medidas para aprimorar as políticas de acesso das pessoas com deficiência, considerando a justiça social como balizadora da dignidade humana, no reconhecimento das diferenças e de participação social. Acreditamos que a Lei nº 13.409/2016 se constitui em abrigo jurídico para a reserva de vagas nos Institutos Federais. Mas, não é recomendável sua exclusividade na promoção e democratização do acesso nos processos seletivos, porque seu critério se restringe a análise de laudo médico vinculado ao corte de vulnerabilidade social, desconsiderando, por exemplo, avaliação biopsicossocial na perspectiva da CIF (Classificação Incapacidade e Funcionalidade). Além disso, o fato de as instituições pesquisadas apresentarem disposição em manter suas políticas de reservas de vagas, somada à lei, é uma medida afirmativa que aumentam as chances e o número de vagas para o grupo pesquisado. Como resultados deste estudo, defendemos a realização de bancas de validação, da autodeclaração, com equipe multiprofissional e propomos diretrizes que objetivam o reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência efetivados em políticas e práticas institucionais. Nossas propostas sintetizam as reflexões apresentadas e discutidas a partir da perspectiva do modelo social, em que limitações e características corporais/biológicas/políticas são colocadas frente a uma sociedade opressora, preconceituosa, capaz de criar e sustentar impedimentos à emancipação das pessoas com deficiência. Consideramos ainda, que a experiência da deficiência é um fator humano e não pode ser ignorada, ao contrário, deve ser incorporada às definições das políticas institucionais.

Palavras-chave: Lei nº 13.409/2016. Reserva de vagas. Políticas Afirmativas. Institutos Federais. Modelo social da deficiência.

ABSTRACT

In this study, we dealt with the theme of access to Federal Institutes of Education, Science and Technology in the southern region of Brazil based on Law No. 13,409 / 2016, which provides for the reservation of places for students with disabilities. The objective was to analyze the different forms of interpretation and application of the referred law and its possible effects on the democratization of access for these students. We also intend to understand the different vacancy reservation systems, as an affirmative policy, adopted by the researched institutions. In addition, to know and understand the eligibility criteria used for the selection of people with disabilities in these institutions. We established as a research methodology the qualitative approach, of an applied nature, being the descriptive study and the scientific procedure, the documentary research. As for data analysis, we opted for content analysis techniques, as well as the inference and triangulation of the collected data. We studied the main national and international documents related to the rights and assessment of people with disabilities, the law for the reservation of vacancies for disabled people, as well as the institutional rules, contextualizing the Federal Institutes. Based on theoretical discussions and analyzes, it was possible to propose some measures to improve access policies for people with disabilities, considering social justice as a marker of human dignity, in recognizing differences and social participation. We believe that Law No. 13,409 / 2016 constitutes a legal framework for reserving vacancies at Federal Institutes. However, its exclusivity in promoting and democratizing access in selection processes is not recommended, because its criterion is restricted to the analysis of medical reports linked to the cut of social vulnerability, disregarding, for example, biopsychosocial assessment from the perspective of CIF (Classification Disability and Functionality). In addition, the fact that the researched institutions are willing to maintain their vacancy reservation policies, added to the law, is an affirmative measure that increases the chances and the number of vacancies for the researched group. As a result of this study, we defend the creation of validation boards, self-declaration, with a multidisciplinary team and we propose guidelines that aim to recognize the rights of people with disabilities implemented in institutional policies and practices. Our proposals synthesize the reflections presented and discussed from the perspective of the social model, in which limitations and bodily / biological / political characteristics are placed in front of an oppressive, prejudiced society, capable of creating and sustaining impediments to the emancipation of people with disabilities. We also consider that the experience of disability is a human factor and cannot be ignored, on the contrary, it must be incorporated into institutional policy definitions.

Keywords: Law No. 13,409 / 2016. Reservation of vacancies. Affirmative Policies. Federal Institutes. Social model of disability.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – LINHA DO TEMPO DA LEGISLAÇÃO SOBRE RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	91
FIGURA 2 – LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA.	106

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – LINHA DE CORTE RECOMENDADA PELO GW.....	96
GRÁFICO 2 – PROPORÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COM E SEM A LINHA DE CORTE DO GW	97
GRÁFICO 3 – LINHA DE CORTE POR IDADE, PELO GW	97
GRÁFICO 4 – QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES QUE ATENDEM A LEI Nº 13.409/2016.....	144
GRÁFICO 5 – QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES QUE POSSUEM NORMATIVAS PRÓPRIAS SOBRE A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS PARA PCD.....	145

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DIFERENÇA ENTRE O MODELO MÉDICO E O SOCIAL DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA.....	51
QUADRO 2 – TRAMITAÇÃO DO PROJETO QUE DEU ORIGEM À LEI Nº 13.409/2016.....	88
QUADRO 3- PERGUNTAS SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CENSO DEMOGRÁFICO 2010.....	95
QUADRO 4 – DOCUMENTOS OFICIAIS, CATEGORIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS E CATEGORIAS TEMÁTICAS.....	122
QUADRO 5 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS.....	122
QUADRO 6 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFC.....	123
QUADRO 7 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFFAR ANALISADOS.....	123
QUADRO 8 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFPR ANALISADOS.....	124
QUADRO 9 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFPR ANALISADOS.....	124
QUADRO 10 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFSUL ANALISADOS.....	125
QUADRO 11 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRS ANALISADOS.....	125
QUADRO 12 – CONCEITOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DOS IFs DA REGIÃO SUL.....	131

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PERFIL DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	120
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CDPD – Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência
CID – Classificação Internacional de Doenças
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidades, Deficiência e Saúde
EPTC – Educação Profissional, Tecnológica e Científica
GW – Grupo de Washington
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC – Instituto Federal Catarinense
IFFAR – Instituto Federal Farroupilha
IFPR – Instituto Federal do Paraná
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IF's – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense
NAPNE – Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB – Produto Interno
SETEC – Secretaria da Educação Profissional, Tecnológica e Científica
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
TECNEP - Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para as
Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UPIAS – União dos Lesados Físicos contra a Segregação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 OBJETIVOS	24
2 AS CONQUISTAS DO ESTATUTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A ABORDAGEM DO MODELO SOCIAL	26
2.1 A INFLUÊNCIA DO MODELO SOCIAL NOS DOCUMENTOS LEGAIS INTERNACIONAIS E NACIONAIS: O LEGADO NO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	44
2.1.1 A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD.....	44
2.1.2 A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF	53
2.1.3 A Política Nacional da Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva	59
2.1.4 A Lei nº 13.409/2016 de reserva de vagas para estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino.....	66
3 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	84
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	87
3.1.1 A escolha dos Institutos Federais da região Sul para a pesquisa	94
3.1.2 Procedimentos de coleta de dados	99
3.1.3 Procedimentos de análise de dados	106
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	109
4.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	109
4.2 OS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNES) E A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS	120
4.3 O INGRESSO ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	125
4.4 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS	128
5 RESULTADOS DA PESQUISA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	133
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	146
SITES CONSULTADOS	155
APÊNDICE 1	157
ANEXO 1.....	159

1. INTRODUÇÃO

Sonho com o desafio da viagem,
com as aventuras do caminho e com a vertigem da chegada...

David Rodrigues, 2006

Em conjunto com movimentos sociais, as pessoas com deficiência protagonizaram nas últimas décadas um processo de busca do reconhecimento de seus direitos. Esse coletivo persistente conquistou direitos fundamentais, manifestados em ações (governamentais e não governamentais), leis e programas que estabeleceram políticas públicas nos diferentes setores sociais, como na saúde, na educação, no mercado de trabalho, no lazer, entre outros.

No que diz respeito ao cenário nacional, o Brasil ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo, assinados em 30 de março de 2007, em Nova Iorque, pela Organização das Nações Unidas (ONU). Por meio do Decreto nº 6.949, de agosto de 2009, o governo brasileiro se comprometeu com a promoção e proteção dos direitos dessas pessoas.

Na área educacional, a legislação brasileira reconheceu, desde a Constituição Federal de 1988, a educação de pessoas com deficiência como dever do Estado e estabeleceu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394, de 2006) a transversalidade do atendimento em todos os níveis educacionais.

Por longo período, o acolhimento a essa população esteve centrado no atendimento exclusivo em escolas especializadas e dedicadas somente a estudantes com deficiência. No entanto, com a afirmação dos direitos fundamentais, esse grupo passou a ser incluído em escolas regulares, com garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹.

Analisando as políticas educacionais brasileiras, consideramos que a Educação Especial sofreu, especialmente a partir dos anos 1990, influência dos princípios da inclusão (não apenas de crianças com deficiência, mas de outras igualmente excluídas) nas escolas. Nesse sentido, a Educação Especial foi direcionada pelo entusiasmo de diversos organismos internacionais.

¹ Decreto nº 7.611/2011 – estabeleceu o Atendimento Educacional Especializado.

Os esforços nessa direção ocorreram sob o lema da Educação para Todos, advindo tanto da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, quanto da Conferência Mundial da Educação Especial, ocorrida em Salamanca no ano de 1994. Ao se comprometer com essa causa, a ONU condicionou diversos países a pactuarem em prol de garantia de condições de acesso à escola para todos os alunos.

A Declaração de Salamanca ratificou esse compromisso, englobando na Educação para Todos também os alunos com deficiência, de forma a promover a inclusão dessas crianças em escolas regulares. A educação inclusiva reconhece que as crianças com deficiência têm os mesmos direitos à aprendizagem das demais. Para tanto, a escola deve se pautar pelo princípio da inclusão, de maneira a favorecer a convivência e promover as adequações pedagógicas necessárias ao atendimento de todos os alunos.

Nesse sentido, o princípio da Educação Inclusiva baseou o Documento Nacional da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE na PI)², publicado no ano de 2008. Essa política avançou no processo de inclusão escolar em escolas comuns e levou as redes públicas a alcançarem números de matrículas de crianças com deficiência jamais registrados antes no Brasil.

De acordo com os dados do Censo Escolar do ano de 2018³, houve um aumento gradativo de estudantes na educação especial, na faixa etária de 4 a 17 anos⁴, incluídos nas escolas regulares de ensino, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. Em 2018, estavam matriculados 1,2 milhão de alunos do público-alvo da educação especial⁵, o que representa 33% a mais que 2014 – aumento que pode ser explicado pelo fato de ter dobrado o número de matrículas de alunos com deficiência no ensino médio, conforme atesta o mesmo Censo Escolar. Também o

² Em processo de alteração pelo Governo Bolsonaro (2019-2022)

³ Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – INEP, Notas Estatísticas do Censo Escolar. Ministério da Educação, 2019

⁴ A meta 4 do Plano Nacional da Educação prevê universalizar o acesso e o atendimento educacional especializado à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação. Esse atendimento deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

⁵ Integram o público-alvo da educação especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou no Censo Demográfico de 2010⁶ a existência de 12.748.663 pessoas com deficiência⁷ em todo o país, o que representa 6,7% da população total.

É importante observar que a partir da ratificação da CDPD (ou Convenção, para efeitos deste estudo), diversas outras legislações foram aprovadas, das quais destacamos a Lei nº 13.146/2015 e a Lei nº 13.409/2016. A primeira é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que pretende promover e assegurar os direitos estabelecidos na Convenção com base em igualdade de condições, inclusão social e cidadania. Na LBI são encontrados dispositivos legais que versam sobre os mais diferentes aspectos do direito à vida, à educação, à saúde, à moradia, ao transporte, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, ao turismo, ao lazer, entre outros.

A Lei nº 13.409/2016 (uma das mais importantes desse arcabouço legal e que modifica a Lei nº 12.711/2012) trata da reserva de vagas para estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino, nos cursos técnicos de nível médio e de nível superior.

Entretanto, ainda que se perceba que o público das pessoas com deficiência está ampliando suas oportunidades de escolarização, não há dados estatísticos suficientes para saber mais claramente qual a parcela dessa população que está fora da escola. Também é muito difícil encontrarmos pessoas com deficiência em posição de destaque no mundo do trabalho ou entre os eleitos para o Legislativo e o Executivo. Esse grupo, além de reduzido, enfrenta a situação de invisibilidade que cerca as pessoas com deficiência em sociedade⁸.

O interesse em discutir os direitos das pessoas com deficiência e compreender melhor essa invisibilidade foi despertado ao longo de minha trajetória

⁶ Nota Técnica nº 01/2018, do IBGE, trata da releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2012 à luz das recomendações do Grupo de Washington

⁷ Para o Censo 2010 são consideradas pessoas com deficiência as que apresentam muita dificuldade ou as que não conseguem de jeito algum realizar funções de atividades básicas.

⁸ Nobert Elias considera que a relação indivíduo e sociedade está em níveis diferentes mas não ocorrem isoladamente e muito menos é imutável. Nesse sentido, Elias defende que os indivíduos e a sociedade não estão em lugares totalmente opostos e que os seres humanos formam uma pluralidade, uma sociedade, porque estão ligados uns aos outros dando origem a processos sociais. Tais processos formam diversas configurações sociais por meio de teias de interdependência em que os indivíduos figuram suas atividades orientados uns pelos outros de diferentes maneiras. Portanto, as formas como um determinado grupo de indivíduos se comportam está relacionado a essas configurações sociais que podem determinar aspectos de entrelaçamento a um ou outro grupo social.

profissional, como servidora federal e técnica em assuntos educacionais, e acadêmica, com graduação em Pedagogia e mestrado em Educação.

Participar de uma gestão universitária (2002-2008), acompanhar a proposição e o desenvolvimento de políticas de reserva de vagas para estudantes negros e de inclusão social; presenciar o embrião do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) na Universidade Federal do Paraná (UFPR); exercer a função de assessora de Assuntos Estudantis, coordenando diversos projetos e programas voltados à permanência de estudantes, na mesma instituição, e coordenar o primeiro vestibular indígena ocorrido na UFPR, constituíram vivências que aprimoraram o meu olhar para uma educação mais inclusiva e diversa.

Depois, com o convite para assumir a Diretoria de Assuntos Estudantis e, mais tarde, a Diretoria de Extensão (2009-2014) do Instituto Federal do Paraná (IFPR), surgiram as oportunidades para iniciar políticas, projetos e programas voltados às bolsas estudantis e à efetivação dos NAPNEs nos primeiros campi do então recém-implantado IFPR. Ingressar no Instituto exatamente no início de sua instalação foi envolvente e desafiador. Era uma instituição federal nova, com poucos servidores e servidoras, com demandas de estrutura física, administrativa e financeira.

No horizonte estava a possibilidade de contribuir em projetos inovadores de democratização da educação profissional e tecnológica, em territórios longínquos, com comunidades específicas e excluídas, com imensos desafios administrativos, pedagógicos e financeiros, mas também com infinitas oportunidades de políticas diferenciadas e inclusivas. Essa imersão aprofundou a convicção sobre a necessidade de ampliar a defesa dos direitos das populações excluídas e marginalizadas da escola e da sociedade.

No cotidiano de acolhimento ao público de estudantes do IFPR, o empirismo evidenciou que o grupo de alunos com deficiência é o menos presente e, ao mesmo tempo, o mais vulnerável. Com o tempo percebi que essa vulnerabilidade acontece por diversos motivos: o fato de ser um grupo menor, as limitações impostas à participação e envolvimento cotidiano; a baixa ou até inexistente representação institucional (no movimento estudantil também) e o fato de esse grupo ser alvo de inúmeras reivindicações no atendimento pedagógico, advindas especialmente do corpo docente. Essas situações foram se acumulando e criando inquietações.

Tais inquietações residiam lado a lado com as experiências na instituição e nas iniciativas para concretizar políticas e práticas inclusivas e diferenciadas. Em meio a diversos outros interesses próprios das disputas de poder na trama político-institucional, evidenciaram-se contradições, ambiguidades, entraves e possibilidades de operacionalização dos direitos para esse grupo. Nesse contexto, ficou demonstrada a necessidade de um distanciamento para uma reflexão mais aprofundada e sistemática sobre essa realidade, de maneira a dar maior qualidade para o trabalho.

A busca por estudos sobre essa temática nos levou ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDT), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Ao longo do tempo de doutoramento, realizamos em ambos os bancos de dados a busca pelos mesmos descritores – “processos seletivos nos Institutos Federais”, “Lei nº 13.409/2016 e a reserva de vagas nos Institutos Federais”, “reserva de vagas para estudantes com deficiência nos Institutos Federais” – e não encontramos trabalhos com essas temáticas.

Com o descritor “ingresso nos Institutos Federais”, localizamos apenas uma dissertação que trata da questão, mas que ao mesmo tempo se dedica a abordar aspectos de acessibilidade na instituição. No decorrer da pesquisa vamos detalhar melhor esse estudo. De qualquer maneira, esses levantamentos nos indicaram que há escassez de investigações sobre os processos seletivos de ingresso nos Institutos Federais e que ainda não existem estudos sobre a efetivação da lei de reserva de vagas para as pessoas com deficiência nessas instituições.

Essa carência de estudos e investigações justifica a temática da presente tese, também porque compreendemos que, por sua natureza educacional pública, os Institutos Federais se conformam como *lócus* de convivência da diversidade e das diferenças humanas. Ou, como melhor explicado por Nunes e Gomes (2019), a escola, sendo uma instituição fundamental da sociedade, surge do exercício social e demonstra as contradições presentes na divisão de classes. Os autores argumentam que a escola pode tanto manter e reproduzir as práticas sociais dominantes como “[...] contraditoriamente, superar e transformar as práticas sociais usuais, abrindo espaços para novas hegemonias a serem amiúde conquistadas pela luta política e pela materialidade cultural” (NUNES; GOMES, 2019, p. 35).

Além disso, configura-se como um direito inalienável das pessoas com deficiência, de maneira a contribuir com sua emancipação, como preconizado pelo Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos – PNEDH (2007).

O PNEDH é resultado do compromisso do Brasil como signatário de tratados internacionais sobre os direitos humanos e envolve os três poderes da República na promoção, proteção, e efetivação de direitos, na perspectiva de respeito à diversidade, igualdade de oportunidades e a favor de uma cultura democrática e de cidadania (PNEDH, 2007).

Na estrutura do PNEDH estão relacionadas às ações voltadas à educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e educação e mídia (PNEDH, 2007).

Nesse sentido, acreditamos que os Institutos Federais, ao incorporarem as indicações do PNEDH, devem reconhecer os direitos humanos em sua prática educacional, conforme defendido por Nunes e Gomes:

O reconhecimento dos novos sujeitos sociais é a atitude a ser assumida pelos educadores que buscam a emancipação humana através da prática educacional. A orientação em Direitos Humanos consiste em reconhecer uma nova configuração de diversidade, seja no campo jurídico, social, cultural e educacional. Da dimensão política e ética decorre a experiência cultural, educacional e escolar. Essa dialética entre a formação da subjetividade no contato significativo com a sociedade se constitui uma nova ontologia da prática social: *humanização e cidadania*. (NUNES; GOMES, 2019, p. 37 grifo dos autores)

Assim, compreendemos os Institutos Federais como instituições inseridas na prática social de formação de humanização e de cidadania e, dessa maneira, nosso estudo intenciona contribuir com as reflexões sobre o direito à educação e sobre como efetivamente se operacionaliza tal garantia. Concentramos nossos esforços na temática do acesso aos Institutos Federais a partir da Lei nº 13.409/2016 e sua incorporação nas políticas institucionais. Essa lei dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes com deficiência nas instituições públicas federais de ensino superior e médio e complementa a Lei nº 12.711/2012, que estabeleceu reserva de vagas para estudantes de escola pública, oriundos de famílias de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

O presente estudo dedica-se a analisar a aplicação da referida lei e seus possíveis efeitos na democratização do acesso para estudantes com deficiência. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante denominados

Institutos Federais ou IF's, foram criados no ano de 2008, por intermédio da Lei nº 11.892, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT), com a oferta de cursos nos níveis médio e superior.

A missão dos Institutos Federais de Educação é de articulação com o mundo do trabalho, na oferta de educação profissional, técnica e tecnológica; eles se relacionam com os diversos setores e políticas públicas sociais, gerando desenvolvimento tecnológico, inovação de processos e formação humanística.

Nos argumentos iniciais de construção do projeto da tese, depositamos a confiança de que a Lei nº 13.409/2016 surgiu como um elemento determinante para a inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica. Contudo, ao nos envolvermos nas discussões teóricas sobre a deficiência, analisando o contexto da referida lei, identificando os dados de pesquisa e acompanhando os debates acerca da temática, percebemos que o conjunto desses elementos nos indicava outras reflexões possíveis.

Essas considerações e reflexões permitiram levantar, no presente estudo, o seguinte problema, que norteou a pesquisa:

A Lei nº 13.409/2016 como forma exclusiva assegura o acesso de pessoas com deficiência aos Institutos Federais da região sul, por meio dos processos seletivos?

Diante da amplitude desse problema, foram desdobradas outras questões complementares:

- Os Institutos Federais da região sul adotavam política de reserva de vagas antes da referida lei?
- Como os Institutos Federais se adequaram à aplicação da lei de reserva de vagas?
- Nos casos em que tais instituições adotavam reserva de vagas, há divergências entre os critérios anteriormente estabelecidos e os determinados pela Lei nº 13.409/2016?

Assim, para responder ao problema de pesquisa, bem como às questões complementares, iniciamos nosso estudo pela compreensão do conceito de deficiência adotado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, por conseguinte, na lei de reserva de vagas. Nesse processo, encontramos o modelo social da deficiência como referência teórico-política que sustenta o conceito adotado pela legislação vigente.

A descoberta do modelo social da deficiência nos conduziu ao movimento político protagonizado pelas pessoas com deficiência. Na reconstrução do histórico desse movimento, percebemos sua importância na definição e no reconhecimento dos direitos dessas pessoas. Esse movimento foi incentivado pelo contexto mundial de reivindicações por direitos sociais, civis e trabalhistas e pelo reconhecimento identitário. Ao mesmo tempo, o movimento lutava contra as atitudes opressivas e discriminatórias de grupos majoritários.

Com base nesse entendimento, as reflexões nos dirigiram a compreender que a operacionalização da lei de reserva de vagas se relaciona às políticas de ações afirmativas e que a ocupação dessas vagas implica na definição de quem são as pessoas elegíveis – isto é, qual o seu público-alvo e o fato de que os critérios de elegibilidade necessitam de uma referência de justiça social voltada ao direito de acesso do grupo da deficiência aos Institutos federais.

De acordo com Martha Nussbaum (2013), o conceito de justiça do contrato social, em vigência desde que foi defendido por John Rawls, precisa ser ampliado porque na atualidade não consegue apresentar saídas para novas situações, como é o caso do acesso das pessoas com deficiência a todos os campos da sociedade. Para Nussbaum (2013), cabe à sociedade adequar-se para atender as necessidades desse grupo, a partir de compreensão de princípios que levem as pessoas com deficiência a desenvolverem suas diferentes capacidades humanas.

Em Nancy Fraser (2002), a justiça social corresponde à redistribuição e reconhecimento de identidades em uma perspectiva crítica. Tal perspectiva exige, de um lado, uma reestruturação político-econômica para redistribuição de renda e transformações profundas de estruturas econômicas. De outro lado, a valorização das identidades e das diversidades depende da oferta de reconhecimento positivo a partir de mudanças nos padrões sociais. Essas mudanças devem acatar dimensões cultural-valorativas de um determinado grupo específico (FRASER, 2002).

Assim, na continuidade do estudo optamos pela utilização da análise documental como nosso referencial metodológico para levantamento dos dados e pela metodologia da análise de conteúdo como procedimento de análise de tais dados, caracterizando, portanto, a pesquisa como de caráter qualitativo.

Definido o percurso metodológico, estabelecemos e apresentamos o contexto do *lócus* da pesquisa, restringindo nosso estudo aos Institutos Federais da região Sul do Brasil: Instituto Federal do Paraná, Instituto Federal de Santa Catarina,

Instituto Federal Catarinense, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Rio Grandense e Instituto Federal Farroupilha.

Assim, na seção 2 deste estudo – Estatuto político conquistado pelas pessoas com deficiência e a abordagem do modelo social – apresentamos a trajetória do movimento das pessoas com deficiência e apontamos o histórico da perspectiva do modelo social da deficiência como referência teórica. Além disso, observamos a influência do modelo social nos documentos legais internacionais e nacionais e o legado no direito à educação, apresentando os seguintes documentos: a Convenção, a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (CIF), o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei nº 13.409/2016, com o objetivo de referendar nestes o direito à educação nas políticas institucionais.

Na seção 3 – Construção do processo metodológico da pesquisa –, discorreremos sobre o contexto e o *lócus* da pesquisa, quais os procedimentos de coleta e análises de dados. Já na seção 4 – Apresentação e discussão dos dados –, elencamos as principais categorias fruto da análise da pesquisa documental, do referencial metodológico adotado e do debate sobre as bases das políticas institucionais encontradas, e as relacionamos com a legislação de reserva de vagas e o direito educacional para estudantes com deficiência.

Na seção 5 – Resultados da pesquisa: desafios e perspectivas –, demonstramos os efeitos encontrados a partir da coleta e discussão dos dados e os relacionamos aos principais resultados da pesquisa.

Finalmente, na seção 6 temos as considerações finais da pesquisa, em que expomos nossas conclusões quanto a todo o processo do estudo e os efeitos da lei de reserva de vagas para estudantes com deficiência no acesso aos Institutos Federais de Educação na região sul do Brasil, bem como sua contribuição como política pública educacional.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar as diferentes formas de interpretação e aplicação da Lei nº 13.409/2016 e seus possíveis efeitos na democratização do acesso aos Institutos Federais para estudantes com deficiência.

Objetivos específicos

- Compreender as repercussões e influências da lei de reserva de vagas para a promoção do acesso de pessoas com deficiência aos Institutos Federais.
- Caracterizar os diferentes sistemas de vagas ofertados pelos Institutos Federais para acesso de estudantes com deficiência.
- Conhecer e analisar os critérios de elegibilidade adotados pelos Institutos Federais da região sul para pessoas com deficiência.

Para atender aos objetivos propostos nos debruçamos sobre os documentos da legislação internacional e suas expressões brasileiras e ainda sobre os documentos institucionais, de maneira que nossas análises possam contribuir para as decisões acerca dos direitos das pessoas com deficiência nas diversas instituições pesquisadas.

Parafraseando Rodrigues (2003), sonhamos e vivenciamos o desafio e as aventuras da longa caminhada e chegamos ao final com a sensação de que a vertigem é o começo de um novo sonho, para um novo desafio.

1 AS CONQUISTAS DO ESTATUTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A ABORDAGEM DO MODELO SOCIAL

Nada sobre nós sem nós
Movimento das Pessoas com Deficiência

Ao longo dos períodos históricos da humanidade a existência d pessoas com deficiência foi explicada pelo viés espiritual, religioso ou médico. Tais abordagens favoreceram preconceitos, marginalização e descaso, que contribuíram para dominação, extermínio e/ou segregação dessa população em diferentes contextos sociais.

Na interpretação de Lobo (2015), essas eram vidas infames, sem notoriedade, sem importância e invisíveis, até encontrarem “[...] em algum momento quem as vigiasse, quem as punisse, quem lhes ouvisse os gritos de horror, as canções de lamento ou as manifestações de alegria,” (LOBO, 2015, p. 13). Ainda hoje convivemos com resíduos desses momentos históricos, em maior ou menor intensidade dependendo do contexto político, econômico e cultural em que se está inserido.

A luta pelos direitos das pessoas com deficiência não ocorreu linearmente; por vezes foi isolada ou dispersa, com dificuldades de reconhecimento de identidade ou de representatividade política. A organização de seus movimentos passou a existir superando imposições, ausência de credibilidade, assistencialismo, embates ideológicos.

O ideal por igualdade (ao lado do combate à discriminação e à opressão a grupos marcados por raça, gênero, etnia e outras) liderava a pauta pelos direitos humanos e estimulou a militância pela deficiência. Esse engajamento, organizado sob influências internacionais em favor dos direitos civis e sociais, colocou em destaque a resistência desse grupo e afirmou sua visibilidade política.

Sabemos que o pós-Segunda Guerra Mundial foi marcado por imensa recessão econômica internacional e estabeleceu uma divisão mundial com efeitos político-ideológicos. Num cenário com milhares de pessoas dizimadas, desabrigadas, amputadas e/ou apátridas, a crise econômica, somada à determinação de países com governos de ideais conservadores e à concentração de renda e poder, resultou em autoritarismo político sobre a população. Dentre os

resultados dessa conjuntura, teve início um levante mundial pela proteção dos direitos humanos.

O contexto econômico e político, especialmente das décadas de 1960 e 1970, obrigou que a crescente batalha pela efetivação dos Direitos Humanos se expandisse, quase ao mesmo tempo, em distintos países de diversos continentes ocidentais. Esse período concentrou os maiores embates da contemporaneidade pela abertura política e o respeito aos direitos sociais e civis. Diferentes movimentos de contestação se organizaram e numerosos manifestantes a favor dos direitos da cidadania e do reconhecimento da diferença foram perseguidos, torturados, exilados, presos ou mortos.

Por vezes, esses militantes foram considerados loucos e confinados em asilos ou hospitais psiquiátricos, longe do convívio social. Para Oliveira (2010), em muitas ocasiões as instituições psiquiátricas submetiam seus pacientes a diversos tipos de tratamento tão violentos que estavam muito mais para a punição do que para a cura. E pessoas com deficiência também estiveram envoltas pelo estigma da loucura e da deficiência (GOFFMAN, 2006), geralmente recebendo o mesmo tipo de tratamento e permanecendo reclusas.

Como sabemos, as grandes guerras produziram, também, um grupo de pessoas com todo tipo de lesão, no qual se destacam os combatentes. Esses sobreviventes, em sua maioria homens, passaram a sentir os efeitos de serem heróis de guerra. As condecorações pelo tempo dispensado na batalha não foram suficientes para aplacar as dores, sofrimentos e preconceitos ao retornarem para suas comunidades de origem.

O contingente de desvalidos, pobres e excluídos colaborou para dar relevo às questões de saúde mental e autorizou o domínio médico para diagnóstico, tratamento e cura, lotando as instituições psiquiátricas pela ausência de critérios bem estabelecidos na triagem das diversas situações.

Oliveira (2010) afirma que, nesse contexto, correntes psiquiátricas organizaram um movimento baseado na crença de que a loucura é construída, fabricada por relações discursivas e de poder (abalando as ideias da psiquiatria vigente da época), e conseguiram encontrar um ponto de convergência com os demais movimentos de contestação, tais como hippies, negros, feministas e Gay Power.

Peter Lucas (2011)⁹ aponta que, especialmente a partir da década de 1960, diferentes coletivos – como de mulheres, aqueles a favor dos direitos das crianças e dos povos indígenas – se fortaleceram e se somaram aos movimentos por independência colonial, pela paz mundial e por reconhecimento civil. Em seguida, a iniciativa “de coletivos dos movimentos de lésbicas, gays, bissexuais e pessoas transgêneras (LGBT)” (LUCAS, 2011, p. 192).

Os movimentos reivindicatórios ocorridos internacionalmente desencadearam debates relacionados aos direitos coletivos e de participação social, afirmando a importância dos estados democráticos e lutando por mais liberdade e igualdade, evocando o que afirma Bobbio (2018): que na democracia todos são livres se são iguais, considerando a igualdade de poder político como princípio.

O movimento pelos direitos das pessoas com deficiência também se desenvolveu, organizando manifestos e passeatas. A causa recebeu a solidariedade e o ativismo de muitas pessoas sem deficiência (intelectuais, artistas, cineastas e outros), que se somaram ao esforço para reforçar a voz e dar visibilidade às necessidades políticas desse grupo (LUCAS, 2011). A articulação ampla com diferentes associações, grupos que tratavam da multiplicidade de tipificações de deficiências, se somou aos discursos em favor dos direitos humanos e ajudou a reforçar a pauta específica do reconhecimento desses direitos.

Nesse contexto, abrolham ainda na década de 1970 os chamados Disability Rights Movement em diversas localidades do globo, adquirindo destaque pela forma de atuação e contestações promovidas pela britânica Union Physical Impairment Against Segregation (UPIAS) e a norte-americana Independent Living Movement (ILM), todas coordenadas e compostas por pessoas com deficiência. (PICCOLO, 2015, p. 69, grifo do autor)

Como relatado por Diniz (2007) e Piccolo (2015), nos anos de 1970, no Reino Unido, um grupo de acadêmicos e ativistas se fez conhecer disseminando seus escritos e dominando os principais congressos internacionais sobre as pessoas com deficiência. Liderado por Paul Hunt, esse grupo contava com Michael Oliver, Victor Filkelstein, Paul Abberley, todos pessoas com deficiência física. Eles criaram a

⁹ Em seu artigo “La puerta abierta: cinco películas fundacionales que dieron vida a la representación de los derechos humanos de las personas con discapacidad”, o pesquisador americano Peter Lucas analisou cinco filmes que retratam as pessoas com deficiência.

UPIAS – União dos Fisicamente Prejudicados Contra a Segregação¹⁰ e tinham como marco teórico o materialismo histórico (DINIZ, 2007). A articulação com outras organizações demonstrou a força política da UPIAS e convicção teórica suficiente para imprimir, como referência discursiva, o protagonismo das pessoas com deficiência em busca de seus direitos.

A UPIAS foi um movimento político que ganhou reforço acadêmico por meio da participação de diversos de seus integrantes em universidades, notadamente, atuantes em departamentos de sociologia.

No ano de 1974, a UPIAS, como movimento organizado, formulou seus princípios para a atuação política. Suas bandeiras de luta se baseavam na teoria social da deficiência. Nas primeiras reuniões a UPIAS definiu como princípios fundamentais:

[...] a deficiência é uma situação causada por condições sociais, que exige para sua eliminação: (a) que nenhum aspecto, como renda, mobilidade ou instituição seja tratado isoladamente; (b) que as pessoas com deficiência devam, com o conselho e a ajuda de outras pessoas, assumir o controle sobre suas próprias vidas; e (c) que profissionais, especialistas e outras pessoas que procuram ajudar devem estar comprometidas em promover esse controle por pessoas com deficiência. (UPIAS, 1997, p. 4, tradução nossa)

Para a UPIAS (1975):

Pessoas com deficiência são, portanto, um grupo oprimido na sociedade. Resulta dessa análise que ter baixa renda, por exemplo, é apenas um aspecto de nossa opressão, decorrente de nosso isolamento e segregação, em todas as áreas da vida, como educação, trabalho, mobilidade, moradia, etc. A pobreza é um sintoma de nossa opressão, mas não é a causa. Para nós, como pessoas com deficiência, é absolutamente vital que entendamos bem a questão da causa da incapacidade, porque a resposta depende da questão crucial para a qual direcionamos nossas principais energias na luta pela mudança. Nós claramente não chegaremos a lugar nenhum se nossos esforços forem principalmente direcionados não à causa de nossa opressão, mas aos sintomas. (UPIAS, 1997, p. 4, tradução nossa)

Nesse sentido, entendemos que a construção do modelo social da deficiência baseou-se na importância e necessidade da participação das pessoas com deficiência no processo de superação da situação de opressão e segregação

¹⁰ Em inglês, Union of the Physically Impaired Against Segregation.

que vivenciam, e que levou Piccolo a substituir o termo “deficiência” por “desabilidade”, entendido como “o fenômeno de restrição social acarretado por um corpus cultural pouco sensível a diferenças e a tudo que difere de determinado padrão normativo” (PICCOLO, 2015, p. 265). Assim, o movimento político sobre os direitos das pessoas com deficiência foi ganhando adeptos e colocava a UPIAS, especialmente, em destaque nas discussões e negociações.

A par dessa importante articulação, o grupo acadêmico universitário reuniu ao mesmo tempo a militância política e as discussões aprofundadas sobre a temática da deficiência, inaugurando o Disability Studies, expressão que se refere aos estudos da deficiência ou ainda teóricos do modelo social. A esse respeito, Piccolo (2015) identificou que o Disability Studies contava inicialmente com cinco professores universitários de sociologia da mesma instituição, todos com deficiência física: Oliver, Barnes, Filkelstein, Abberley e Hunt, que se propuseram a evidenciar a temática da deficiência a partir do referencial sociológico, em contraposição ao conhecimento convencional.

A partir da difusão de seus estudos, o Group of Five, como ficou conhecido, passou a abrigar outros pesquisadores com e sem deficiência, interessados e “[...] seduzidos pela ideia de investigar a deficiência sob o prisma da produção social” (PICCOLO, 2015, p. 27). Assim, foi criado o Centre of Disability Studies.

De acordo com Diniz (2007), a expressão “estudos sobre deficiência” foi usada pela primeira vez para se referir ao campo de pesquisas políticas e sociológicas sobre deficiência, no primeiro curso de graduação à distância para estudantes com deficiência ofertado pela Universidade Aberta do Reino Unido. Segundo a autora, esse curso foi definitivo para consolidar os “estudos sobre deficiência” a partir das referências teóricas do modelo social da deficiência.

Como vimos, os teóricos do modelo social da deficiência começaram defendendo a teoria social da deficiência. Em 1983, Oliver desenvolveu o “modelo social da deficiência”, estabelecendo a distinção binária entre dois modelos: o individual e o social, a partir do ativismo e das ideias defendidas na UPIAS. Para Oliver (1990):

Há dois pontos fundamentais que precisam ser feitos sobre o modelo individual de deficiência. Em primeiro lugar, localizar o “problema” da deficiência dentro do indivíduo e, em segundo lugar, ver as causas desse problema como decorrentes das limitações funcionais ou perdas

psicológicas que se supõe surgirem da deficiência. Esses dois pontos são sustentados pelo que poderia ser chamado de “teoria da tragédia pessoal da deficiência”, que sugere que a deficiência é um evento casual terrível que ocorre aleatoriamente a indivíduos infelizes. Obviamente, nada poderia estar mais longe da verdade.

A gênese, o desenvolvimento e articulação do modelo social da deficiência pelas próprias pessoas com deficiência é uma rejeição de todos esses fundamentos. Não nega o problema da deficiência, mas o localiza diretamente na sociedade. Não são as limitações individuais, de qualquer tipo, que são a causa do problema, mas o fracasso da sociedade em fornecer serviços ajustados e garantir adequadamente que as necessidades das pessoas com deficiência sejam totalmente levadas em consideração em sua organização social. (OLIVER, 1990, p. 3)

A respeito da distinção entre o modelo individual e o modelo social, desenvolvido por Oliver, tomamos como referência o quadro-síntese de autoria de Piccolo (2015):

QUADRO 1 – DIFERENÇA ENTRE O MODELO MÉDICO E O SOCIAL DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA

Modelo Individual	Modelo Social
Teoria da tragédia pessoal	Teoria da opressão social
Problema individual	Problema social
Tratamento individual	Ação Social
Medicalização	Autoajuda
Domínio profissional	Responsabilidade individual e coletiva
Especialista	Experiência
Identidade individual	Identidade coletiva
Prejuízo/desvantagem	Discriminação
Cuidado	Direito
Controle/colonização	Voz (falar por si próprio)
Política	Mudança Social

FONTE: PICCOLO (2015, p. 89)

Com base nesses estudos, podemos afirmar que a sociedade é deficiente. Sua estrutura física e cultural incapacita as pessoas com deficiência e impede sua plena participação na vida social, política e econômica. Assim, a deficiência não é uma condição médica, mas antes, sobretudo, uma condição social. Esse novo jeito de pensar sobre a deficiência colocou em discussão e reforçou o protagonismo dos movimentos das pessoas com deficiência e, notadamente, rompeu com a predominância do entendimento médico-clínico sobre deficiência.

Esse novo entendimento da deficiência, como construção social e não biológica/médica, favoreceu também um estatuto político de pensamento e de ação pelas e para as pessoas com deficiência, e igualmente para o restante da sociedade. Essa abordagem serviu de referência para uma construção política

reivindicatória mais consistente e direcionou o discurso na tentativa de uma unificação não somente de pessoas com deficiência física, mas também em relação a outros movimentos semelhantes.

Como explica Diniz (2007), tal discurso unificador é resultado de experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com lesões. Para os teóricos desse modelo, “a deficiência era resultado de um ordenamento político e econômico capitalista que pressupunha um sujeito ideal produtivo” (DINIZ 2007, p. 23); assim, as pessoas eram levadas a experimentar a deficiência a partir dos sistemas opressivos impostos.

Diniz (2007) afirma ainda que mais importante que identificar o agente provocador das lesões era demonstrar que se tratava exatamente do sistema ideológico que oprimia as pessoas com deficiência, da mesma forma que fazia com mulheres e negros, por exemplo.

Embora se reconheça que muitos avanços ocorreram desde então sabemos que ainda há um tratamento marginal e desigual destinado às pessoas com deficiência. Essa situação deve-se à opressão vivenciada cotidianamente por essas pessoas, que Charlton¹¹ (2006), assim como os teóricos sociais da deficiência, relaciona às dimensões de degradação econômica, política, cultural ou social que enfrentam por pertencerem a esse grupo, e que resultam em estruturas de superioridade ou inferioridade, dominação e subordinação e assim por diante. A necessidade de rompimento desse contexto de opressão contínua e difícil tornou protagonistas diversas pessoas com deficiência, e exige que a luta pelas conquistas dos direitos das pessoas com deficiência seja cotidiana.

Charlton é um desses protagonistas e, como pesquisador, nos relata em seu livro *Nothing About Us Without Us* (1998) que a expressão “Nada sobre nós sem nós” foi utilizada no ano de 1993 por dois líderes de um movimento contra o apartheid na África do Sul, Michael Masutha e William Rowland, e desde então tornou-se um poderoso slogan.

Esse slogan demarcou historicamente e filosoficamente o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência em todo o mundo. “Nada sobre nós sem nós”

¹¹ Charlton, J. I. Ativista americano, um dos fundadores da Access Living em 1979 e professor na Universidade de Illinois, Chicago.

representa a reação à opressão, inclusive aquela que busca controlar a voz das pessoas com deficiência (CHARTOLN, 1998).

A opressão acontece quando os sujeitos são submetidos sistematicamente a desgastes – de caráter econômico, político, social ou cultural – por pertencerem a um grupo. Nesse sentido, a opressão é um processo social e como tal é vivenciado e experimentado sempre que a política, a economia e os contextos culturais determinam diferenças e semelhanças entre pessoas com e sem deficiência.

O ativista/pesquisador Charlton (1998) defende que a deficiência está baseada em critérios sociais e funcionais, sendo socialmente construída, ou seja, se uma determinada cultura trata uma pessoa com deficiência, entende-se que ela tem deficiência.

Assim, passa a existir uma “categoria deficiência” que inclui as “[...] limitações funcionais socialmente definidas. As pessoas com deficiência não conseguem escolher se elas têm deficiência. A maioria dos ativistas políticos definiria a deficiência como uma condição imposta aos indivíduos pela sociedade (CHARTOLN, 1998, p.6, tradução nossa).

Desse modo, nos parece razoável admitir que os estudos sobre a deficiência, também conhecidos por Disability Studies, estabeleceram uma nova ordem discursiva e motivaram um debate por e pelas pessoas com deficiência. Nas palavras de Davis (2006):

Uma coisa excitante sobre os estudos da deficiência é que é uma área de pesquisa acadêmica e uma área de atividade política. O ato de reunir um corpo de conhecimento pertencente à comunidade de pessoas com deficiências em oposição a um escrito sobre essa por “normais” faz parte de um processo contínuo que inclui ações políticas envolvendo sala de aula, o local de trabalho, os tribunais, a legislatura, a mídia e assim por diante [...]. Como em qualquer novo discurso, os estudos sobre deficiência devem reivindicar espaço em uma área contestada, traçar suas continuidades e descontinuidades, defender sua existência e justificar suas afirmações. (DAVIS, 2006, p. 16, tradução nossa)

Mas Davis (2006) ainda nos alerta que os estudos sobre deficiência não se ocuparam das questões sobre raça, gênero ou classe, porque estão direcionados para o sentido geral da discriminação e preconceitos contra as pessoas com deficiência. O autor analisa que tanto a discriminação como o preconceito levam à

marginalização das pessoas com deficiência e à marginalização do próprio estudo sobre deficiência.

Contudo, consideramos que a construção dessa abordagem social demandou um longo processo de envolvimento das pessoas com deficiência e demarcou a importância de seu protagonismo. A liderança destemida e conscientemente político-acadêmica de pessoas com deficiência identificou os principais argumentos capazes de criticar fortemente o modelo biomédico (DINIZ, 2007). A tentativa de ruptura com o modelo predominante sobre deficiência ramificou-se em diferentes países e foi capaz de influenciar diversos organismos internacionais na formulação de tratados que tratam da questão da deficiência em seus documentos.

Embora se considere que tais organismos operam a favor da sociedade capitalista, esses documentos oficiais contribuíram positivamente na promoção de conceitos socialmente mais amplos em favor das pessoas com deficiência. Tais conceitos determinaram, significativamente, inúmeras iniciativas políticas ao redor do mundo em defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

A difusão dos estudos sobre a deficiência desencadeou uma mudança no discurso sobre a importância de políticas públicas específicas e proporcionou um arcabouço político de importância internacional reconhecendo direitos para as pessoas com deficiência.

Dada essa visibilidade, a ONU proclamou 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. E antes disso, em 1980, a OMS (Organização da Mundial da Saúde), criticou seriamente a proposta do documento Internacional Classification of Impairments, Disabilities and Handcaps (ICIDH), cuja base ainda se assentava no modelo biomédico sobre a deficiência.

Dentre os diversos pontos de divergência se encontrava o entendimento de que o corpo com lesão levava a desvantagem social e, portanto, necessitava de tratamento e reabilitação, relacionados a medidas sanitárias e não de proteção social (DINIZ, 2007, 2009). Além disso, havia uma aproximação da deficiência com doença.

Embora houvesse disputas ideológicas na ocasião do 1º Congresso Internacional sobre a Deficiência, o discurso da UPIAS foi predominante. Shakespeare e Watson (2006) analisam que entre os motivos da consagração do discurso estavam: a) fácil compreensão que gera uma agenda política de mudança

social, b) o fato de identificar barreiras que podem ser removidas, como a questão da acessibilidade e c) ele aumentava a autoestima e a autoconfiança das pessoas com deficiência, ao deslocar do indivíduo para a sociedade a culpa pelas atitudes de impedimento e a responsabilidade pela remoção das barreiras.

Diniz (2007) argumenta que as principais fragilidades relacionadas ao modelo social, identificadas por ativistas feministas, residiam no fato de ser liderado por homens, que deixavam de identificar outras demandas relacionadas à deficiência vivenciadas por mulheres.

Sobre tais críticas, Piccolo (2015) argumenta que a presença das mulheres ativistas e escritoras com deficiência fez parte da UPIAS desde o início. Mas admite que os teóricos não aprofundaram especificamente a questão da interseção entre deficiência e feminismo e, em determinados momentos, as mulheres acabavam por receber um tratamento de inferioridade. “Os termos genéricos são invariavelmente masculinos e os bastiões do movimento também são homens. Mais do que uma falha, é um reflexo da sociedade” (PICCOLO, 2015, p.195).

O conjunto desses pressupostos nos atesta a necessidade candente de desconstruir o compósito que se ergue por trás das noções de masculinidade. Não apenas as mulheres são oprimidas pelo patriarcado. Os homens também o são. [...] Não se pode esquecer que a condição de dependência e passividade tem depletado psicologicamente as mulheres com deficiência ao minar discursivamente a capacidade destas em desempenhar o papel de mãe e cuidadora do lar. Também não se pode esquecer que o mercado de trabalho se mostra muito mais seletivo quanto à aparência estética para as mulheres do que em relação aos homens, logo a mulher em uma sociedade somática, é a cada dia e com maior intensidade seu corpo, sua beleza, e sentir-se desejada está inscrito nesta variável. (PICCOLO, 2015, p. 194)

Dessa maneira, as críticas feministas sobre o modelo social da deficiência passam a oferecer um novo olhar a partir da relação entre deficiência e gênero, vivenciada por diversas pessoas. Nesse sentido, a perspectiva de um estudo feminista em intersecção com as questões da deficiência estabelece outro campo: os estudos feministas da deficiência, que foi proliferando em diversas partes do mundo em maior ou menor intensidade.

As teóricas desse novo campo de estudo inauguraram o que ficou conhecido como a segunda geração do modelo social da deficiência (DINIZ, 2007; PEREIRA, 2013; NUEMBERG, 2005). As críticas do grupo partiam tanto do ativismo do

feminismo com deficiência como de outras teóricas que não tinham deficiência, mas testemunhavam como cuidadoras, as experiências de pessoas com deficiência.

As teóricas feministas trouxeram à tona temas esquecidos na agenda de discussões do modelo social. Falaram do cuidado, da dor, da lesão, da dependência e da interdependência como temas centrais à vida do deficiente. Elas levantaram a bandeira da subjetividade do corpo lesado, discutiram o significado da transcendência do corpo por meio da experiência da dor, e assim forçaram uma discussão não apenas sobre o que significava viver num corpo doente ou lesado. [...]

Foram as feministas que introduziram o debate sobre as restrições intelectuais, sobre a ambiguidade da identidade deficiente em caso de lesões não aparentes e o mais revolucionário e estrategicamente esquecido pelos teóricos do modelo social, sobre o papel das cuidadoras dos deficientes. (DINIZ, 2007, p. 60-61).

Os estudos feministas da deficiência, de acordo com Shakespeare (2006), guardam convergência com as desigualdades relacionadas a outras variáveis, como gênero, raça ou idade, por exemplo. Diniz (2007) complementa dizendo:

Ser uma mulher com deficiência ou ser uma cuidadora de uma criança ou um adulto deficiente era uma experiência muito diversa daquela descrita pelos homens com lesão modular que iniciaram o modelo social da deficiência. Para as teóricas da segunda geração, aqueles primeiros teóricos eram membros de uma elite dos deficientes, e suas análises reproduziam sua inserção de gênero e classe na sociedade. (DINIZ, 2007, p. 61-62)

A partir dessa perspectiva, os estudos feministas sobre deficiência colocaram em debate a interdependência e o cuidado, considerando que uma proposta crítica do modelo social da deficiência tem que ser pensada sob os aspectos da igualdade no atendimento das necessidades das pessoas com deficiência.

Diferentemente dos primeiros teóricos da deficiência, a segunda geração criticou fortemente a ideia de que, retirando as barreiras sociais, as pessoas com deficiência poderiam demonstrar sua capacidade produtiva e sua independência quando em igualdade de oportunidades.

Segundo Kittay (2005), a noção de interdependência advém do entendimento de que há dependência entre as pessoas porque somos uma espécie completamente social. E porque há determinadas fases geracionais que exigem cuidados especiais, como a infância e a velhice, ou ainda quando há pessoas

doentes, feridas, com deficiência ou quando se admite que sejam cuidados destinados a demandas específicas.

Os estudos feministas colocaram em outra perspectiva a questão da deficiência em relação à primeira geração do modelo social e causaram incômodos tanto para a abordagem social como para o modelo biomédico (DINIZ, 2007). Muitas de suas demandas foram incorporadas ao discurso do modelo social da deficiência e influenciaram significativamente diversos documentos de políticas sociais para as pessoas com deficiência. Destacam-se especialmente a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (Organização Mundial da Saúde – OMS) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas – ONU)¹². Tais documentos são importantes influências e se constituem em referências para as políticas sociais brasileiras para pessoas com deficiência.

Embora, citamos como exemplo o estudo de Roberta Pinheiro Piluso (2019), que mostra que há ainda um desconhecimento nas Ciências sociais e, especialmente, no campo jurídico da interseccionalidade entre as relações de cuidado, deficiência e gênero necessárias a compreensão e revisitação do Modelo social Clássico. Piluso (2019) demonstra que a incorporação da temática da interseccionalidade do ponto de vista jurídico amplia a compreensão dos direitos das pessoas com deficiência a partir do entendimento de que podem existir relações de poder assimétricas, de violência ou outras formas de exclusão social em âmbito doméstico e, portanto, defende a regulamentação da profissão de cuidadora e a oferta de políticas públicas que atendam ao grupo da deficiência e aos familiares das cuidadoras adequadamente.

Shakespeare (2006) avalia que o discurso do modelo social clássico esbarrava na fragilidade de argumentos, especialmente da crítica feminista, quando a) negligencia a deficiência como inerente à vida das pessoas com deficiência, pois desconsidera aspectos importantes dessas vidas; b) há redundância do discurso da opressão, pois considera que as pessoas com deficiência são oprimidas, mas não o quanto são oprimidas, c) faz distinção entre deficiência médica e deficiência social, já que a deficiência é inerente à pessoa e os impactos das barreiras sociais são

¹² A partir dos anos 2000, foram publicados muitos outros documentos que consideram o modelo social da deficiência e suas revisões, para compor a política de reconhecimento de direitos da população das pessoas com deficiência; mas, para efeito deste trabalho, vamos destacar esses dois documentos internacionais, pois entendemos sua influência direta em políticas educacionais no cenário brasileiro

identificado a partir da relação entre a deficiência e os ambientes sociais e d) prega a ideia de uma sociedade sem barreiras, já que esta é uma utopia, considerando-se que ambientes naturais, como rios, montanhas, terrenos acidentados, nunca serão removidos e, assim, é mais realista pensar em adaptações. Há também diferentes tipos de deficiências e cada uma exige soluções diferenciadas.

Como vimos, as discussões teóricas sobre a deficiência apresentam diferentes nuances, mas tendem a compreender que a construção social da deficiência decorre do contexto social. Partem do entendimento de que é a interação da pessoa com as barreiras sociais que determina a deficiência (ou seja, o que se considera uma pessoa com deficiência).

Percebemos ainda que os estudos sobre a deficiência parecem assumir a categoria da opressão sobre as pessoas com deficiência e a desigualdade social como atributos fundamentais a serem considerados em políticas públicas, a fim de que resguardem os direitos das pessoas com deficiência.

Porém, há nuances em relação à discussão teórica da deficiência. Lennard Davis (2006), por exemplo, chama atenção para o fato de que a terminologia da deficiência pode incluir diversos outros grupos em situação de impedimento em longo prazo e que as descobertas médicas ou tecnológicas podem levar a uma revisão do que é deficiência.

A partir do slogan “Nada sobre nós sem nós”, James Charlton (2006) reafirma a necessidade de as políticas públicas favorecerem a participação das pessoas com deficiência em sociedade e considera importante compreender a pessoa com deficiência em sua condição de deficiência e lesão, porque a experiência da dor faz parte do viver com deficiência.

Eva Kittay (2005) argumenta que a dependência é uma condição humana, em algum momento da vida, e demonstra que as pessoas com deficiência não podem sofrer preconceito e discriminação por anteciparem essa dependência. Kittay relaciona as atividades do cuidado e da dependência às mulheres, por seu tradicional papel (imposto pelas e nas diferentes sociedades) de cuidados das pessoas e das atividades domésticas, atuando sem remuneração e reforçando tratamento de desigualdade e de exclusão. Nesse mesmo sentido, Pieluso (2019) aponta que a interdependência e o cuidado são princípios associados aos valores humanos e dizem respeito a todas as pessoas com ou sem deficiência, mas, pelo

fato de ainda serem relacionados às atividades, especificamente, femininas são restritos ao aspecto doméstico.

Tais reflexões nos provocam a ver a questão da deficiência de diferentes pontos de vista e nos auxiliam na compreensão de que esse entendimento ainda é um conceito em construção. Porém, outras formas de definição e refinamento, a partir do modelo social, requerem aprofundamentos teóricos e políticos que resultem em mudanças do conceito sobre deficiência, sobretudo considerando o engajamento das pessoas com deficiência.

No presente acordamos que foi sob a influência do modelo social da deficiência, e em contexto da luta pelos direitos civis, que esses brasileiros iniciaram um movimento que tornou possível o protagonismo em diversas frentes em defesa de políticas públicas específicas.

Com muito esforço e constante articulação, em mais de quarenta anos, foram estabelecidas conquistas tanto no sentido de referenciar as identidades desse público, como de tornar possível a operacionalização das leis existentes. Mas ainda hoje há diversos obstáculos que impedem a efetivação de tais direitos e também dificultam a visibilidade das pessoas com deficiência na sociedade brasileira.

No Brasil, como em outros países, os movimentos sociais das pessoas com deficiência sofreram influência dos movimentos internacionais pelos direitos humanos e pela pauta específica da deficiência. Muitos brasileiros integrantes desse grupo sobreviveram ao silenciamento imposto pelo regime militar e depois da reabertura democrática, especialmente no período da Constituinte, se fizeram notar. A partir da redemocratização do país e com a expectativa da Constituinte, os movimentos de pessoas com deficiência, mulheres, negros, LGBT's, indígenas e outros lutaram para obter garantias relacionadas ao trabalho, saúde e educação (BRASIL, 2010). Naquele momento ocorriam embates efervescentes relacionados não somente a questões identitárias, mas também às leis trabalhistas e à organização de movimentos sindicais, que estavam também em progresso desde a década de 1960, incentivados pelos movimentos de maio de 68.

Outros agrupamentos, como dos trabalhadores sem-terra, militantes pela reforma agrária, as pastorais católicas, os novos partidos disputavam politicamente espaços, em um contexto também de luta de classes. Como observado por Montaña:

No decorrer da segunda metade da década de 1970 as grandes cidades brasileiras foram palco de inúmeras ações de contestação e de protestos, passeatas, greves, atos políticos, bloqueios de rua, acampamentos em frente a órgãos públicos, abaixo-assinados, levadas a cabo pelas organizações estudantis, populares e operárias. Mesmo com uma diversidade de interesses e reivindicações específicas, as diferentes organizações e movimentos se uniam num ponto em comum: a luta pelas liberdades democráticas – fim dos governos militares, do AI-5, da censura, das cassações, das torturas, pelos direitos humanos, pela anistia aos presos, cassados, exilados e perseguidos políticos, eleições livres. (MONTAÑO, 2011, p. 273-274)

Assim, por meio da conscientização e da sensibilização da sociedade, os movimentos de pessoas com deficiência demonstraram a importância da integração desse grupo, desenvolvendo um argumento de moralidade quanto aos direitos à educação (MENDES, 2006).

Além disso, a crise do capital, os custos elevados das escolas especiais e a demanda crescente por atendimento educacional para pessoas com deficiência empurraram agências, organismos internacionais e estados a oferecer alternativas para esse acolhimento.

No final do ano de 1979 e início de 1980, os diferentes movimentos das pessoas com deficiência (organizados em diversas partes do país) se juntaram pela primeira vez e formaram a Coalização Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes¹³. Esse movimento teve como objetivo modificar a realidade desse grupo por meio de mobilização e conscientização (tanto das pessoas com deficiência quanto da sociedade em geral) e também romper com o caráter assistencial que historicamente acompanhou as políticas para esse público – pois, como argumentamos, a opressão vivenciada pelas pessoas com deficiências restringe sua participação na sociedade, na política e no acesso aos direitos sociais e econômicos.

A Coalização insistia no protagonismo das pessoas com deficiência, em detrimento da condição de tutela, para a criação e articulação de uma pauta de debates em torno da luta por direitos (BRASIL, 2010). Esse momento foi

¹³ Esse movimento é abordado no livro *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*, compilado por Mário Cleber Martins Lanna Junior e publicado por iniciativa da Secretaria de Direitos Humanos e da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Parte do Projeto da Organização dos Estados Americanos para a Educação, Ciência e a Cultural (OEI), o livro é um registro inédito da trajetória histórica da luta pelos direitos, organização e das mobilizações das pessoas com deficiência, a partir da década de 1970 até o seu reconhecimento pelo Estado.

fundamental para criar a consciência política de sua condição e da importância do engajamento formal nas reivindicações por seus direitos.

A resistência da luta, aliada ao contexto pós-ditadura, contribuiu para mobilizar, provocar e colocar em pauta a promoção de igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e para o reconhecimento de seus direitos, sendo elas mesmas as protagonistas de seus movimentos. Cabe ressaltar que disputas políticas também se davam em torno do rompimento com o modelo assistencialista e de caridade até então utilizado para as pessoas com deficiência, quando da destinação de atendimento em associações, escolas e centros de reabilitação, em âmbito privado, e que necessitava de uma reconfiguração.

Nesse sentido, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes estabelecido pela ONU em 1981¹⁴, com o lema “Participação plena e igualdade”, colaborou de forma importante para incentivar a realização, pela Coalizão Nacional, do 1º Congresso Brasileiro das Pessoas Deficientes. Realizado em Recife, o evento contou com cerca de 400 participantes com deficiência e teve com principal pauta a exigência da eliminação de barreiras ambientais e sociais que impediam a inclusão na sociedade das pessoas com deficiência, além de reivindicar mudanças nos serviços de reabilitação.

A adesão e pressão de parlamentares ao discurso pela democracia, os movimentos sociais, sindicais e identitários forjaram a redemocratização do país e a promulgação de uma nova Constituição Federal, construída em torno de consensos possíveis no reconhecimento de direitos (MONTAÑO, 2010, p. 274):

A Constituição Federal de 1988 foi considerada um avanço, prevendo inclusive vagas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, muito embora sem muitas especificações. Um ano depois, entra em vigor a Convenção nº 159/83 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), determinando que as pessoas com deficiência sejam inseridas no mercado de trabalho.

Em 1989 foi criada pelo governo federal a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (COORDE), a qual estabeleceu as responsabilidades do poder público para garantir os direitos básicos das pessoas

¹⁴ Em 2011, uma publicação organizada pela Secretaria Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência de São Paulo comemorou os 30 anos do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), instituído pela Organização das Nações Unidas, registrando as lutas e conquistas que contribuíram para a conquista de direitos, reconhecendo o que foi realizado e incentivando novas conquistas.

com deficiência, como o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade. A COORDE também tinha a responsabilidade de elaborar projetos e programas em favor da Política Nacional para a Integração (em todos os âmbitos da sociedade) da Pessoa com Deficiência.

Nesse contexto, a organização dos movimentos das pessoas com deficiência e a Coalizão conquistaram visibilidade e influência política, muito embora com consensos e dissensos, disputa de poder e por legitimidade para a representação política, considerando as demandas de cada grupo. Isso culminou na organização de diversas federações e associações, voltadas a demandas específicas, e na dissolução da Coalização (BRASIL, 2010). Por um lado, essa cisão enfraqueceu o movimento, mas por outro permitiu estabelecer um argumento discursivo e avanços sobre cada direito assegurado, considerando os principais conceitos das questões específicas (BRASIL, 2010). "Daí em diante, tornou-se a racionalização do Estado, a competitividade, a privatização e a contenção de recursos para as políticas públicas sociais como promessas de bons resultados conduzidos pelo mercado livre" (SILVA, 2006, p. 77).

Em 1991 são estabelecidas ações afirmativas para pessoas com deficiência, no mercado de trabalho, por meio da Lei nº 8.213/1991, que estabeleceu cotas nas empresas e em todo o serviço público. Tal iniciativa pretendia promover igualdade de condições para as pessoas com deficiência, assegurando o trabalho com todas as garantias de seguridade social, e também atuar em prol da mudança de cultura organizacional, "integrando" essas pessoas ao convívio com as demais nos setores produtivos da sociedade.

Mas, passados 25 anos da instituição dessa lei, ainda percebemos dificuldades para as pessoas com deficiência, pois muitas empresas dificultam a contratação, especialmente por barreiras atitudinais, e insistem na adaptação ou integração das pessoas com deficiência ao trabalho/empresa. Também é recorrente que as empresas apontem dificuldades para contratação de pessoas com deficiência por falta de "qualificação", escolaridade ou incompatibilidade da deficiência com a função.

Nessa conjuntura, os discursos e o debate político sobre a mudança na compreensão da pessoa com deficiência ganham relevo em todo o mundo, embora no Brasil, especialmente, as práticas ainda não estejam em sintonia. Mesmo assim, a demarcação política dos efeitos do modelo social da deficiência ganhou

notoriedade, ainda nas décadas de 1980, e influenciou diversos organismos internacionais responsáveis por definições normativas em todo o mundo.

Foi nesse ambiente de redemocratização do país, participação popular e forte influência de capital internacional que a Constituição Federal de 1988 foi promulgada. Nesse contexto, as pessoas com deficiência assumiram protagonismo e, sob o lema “Nada sobre nós sem nós”, se fizeram notar e provocaram a adoção de diversas políticas públicas em todas as áreas da sociedade: acessibilidade, proteção social, cultura, esporte, lazer, trabalho, saúde, educação e outras.

Demandas como a quebra de barreiras atitudinais e físicas, o entendimento de incapacidade e funcionalidade, por exemplo, passam a compor os cenários ao se tratar da deficiência. Assim, a nova Constituição incorpora muitas propostas do movimento, expressando direitos sociais, e a educação se consolida como um direito subjetivo.

Nesse movimento histórico e dinâmico da sociedade brasileira, Rosa e Wilhelm registram que na atualidade os movimentos sociais enfrentam dificuldade para combinar uma alternativa de reforço de identidade coletiva, uma vez que dependem de financiamentos governamentais e não governamentais para ofertar serviços e benefícios para grande parcela das pessoas com deficiência, a partir da ideia de “responsabilidade social” (ROSA; WILHELM, 2014, p. 141).

Os contextos apresentados nessa seção encontram justificativa no fato de, assim como Nunes e Gomes, compreendermos que é fundamental “[...] entender as contradições de nosso tempo e de nossa sociedade a partir de seus dados de bastidores, os condicionantes históricos e de suas inspirações ideológicas” (NUNES; 2019, p.39).

Ainda segundo os autores:

Não se trata de uma busca arqueológica meramente heurística, ou ainda que se configure como um caprichoso exercício de genealogia conceitual, tão a gosto de tantas epistemologias correntes. Mas, ao contrário, tal intento nasce da constatação da angustiante premissa de que não encontraremos outra possibilidade de compreender as contradições de nossa realidade se não buscarmos seus marcos históricos e políticos, nem tampouco reunir as mesmas condições de superação dessas matrizes se não soubermos a solidez de seus fundamentos. (NUNES, 2019, p. 39)

Com esse intento é que identificamos, aqui, o legado político deixado pelos movimentos internacionais e nacionais em documentos legais e nas políticas

relacionadas às pessoas com deficiência. A partir dessa compreensão, na presente pesquisa observamos como os Institutos Federais atuam em relação aos direitos desse grupo e como pautam a efetivação da lei de reserva de vagas em suas políticas institucionais.

1.1 A INFLUÊNCIA DO MODELO SOCIAL NOS DOCUMENTOS LEGAIS INTERNACIONAIS E NACIONAIS: O LEGADO NO DIREITO À EDUCAÇÃO

A normatização brasileira sobre os direitos das pessoas com deficiência sofreu, ainda que tardiamente, importantes influências do modelo social. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tenham reconhecido, respectivamente, direitos sociais e educacionais em favor dessas pessoas, seus efeitos ainda são restritos quanto à participação na sociedade.

Nesta sessão, escolhemos apresentar critérios que preservam esses direitos e que constituem referência para diversas áreas, inclusive para o setor educacional. Sabemos da ampla normativa existente sobre o direito desse público em vigor no país, mas para o recorte de pesquisa de tese selecionamos os seguintes documentos: a Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade (CIF), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), e o documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2.1.1 A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD

Entre os atos, há um coro único: não há ser humano típico – os impedimentos são variações do corpo, esse espaço que habitamos para existir.

Diniz e Barbosa (2014)

Como vimos antes, o estabelecimento do lema “Nada sobre nós sem nós” marca o início do protagonismo das pessoas com deficiência na busca pelo respeito ao seu direito à participação em diferentes instâncias. A Convenção Sobre os Direitos para Pessoas com Deficiência (CDPD), ou apenas Convenção (para efeito

deste estudo) é o instrumento legal internacional que melhor representa esse objetivo.

Segundo Dhanda (2008), a aprovação da Convenção foi precedida de diversos esforços nas assembleias da ONU, primeiro na Suécia, em seguida na Itália e depois no México, mas sem sucesso.

De acordo com a referida pesquisadora, os argumentos para a não aprovação decorriam do entendimento de que já existiam instrumentos internacionais gerais relacionados aos direitos humanos para esse grupo. Entretanto, a ONU foi convencida de que a edição de outros documentos¹⁵ relacionados aos direitos desse grupo, antes da Convenção, ocorreu sem a participação das pessoas com deficiência, o que demonstrava uma situação de inferioridade sofrida por essas pessoas (DHANDA, 2008, p. 45).

Finalmente, depois de novos esforços na Assembleia Geral da ONU ocorrida no México, e com base na premissa “Nada sobre nós sem nós”, o Comitê Especial passou a considerar a participação das pessoas com deficiência na elaboração do documento, para a Assembleia seguinte.

Igualmente, a Assembleia da ONU se preocupou em garantir representação política a cada segmento. Assim, ao longo da elaboração da referida declaração, além de construir uma rede de informação e comunicação (para troca de propostas e documentos, entre as diversas salas de reuniões em que aconteciam os debates), foi imprescindível, também, o uso de diversas tecnologias acessíveis, como a língua de sinais e alfabeto braile (CHIRIBOGA, 2014). “Graças a essa rede de comunicação, o que acontecia em Nova York, nas salas das Nações Unidas, era conhecido por toda a comunidade das pessoas com deficiência em todo o mundo” (CHIRIBOGA, 2014, p. 213, tradução nossa).

Dessa maneira, foram quatro anos de negociações entre os estados e a sociedade civil e foi de fundamental importância que as pessoas com deficiência, suas organizações e outras defensoras de direitos humanos participassem de forma ativa com excelentes intervenções, considerando que a grande maioria dos delegados desconhecia as dificuldades por que passavam essas pessoas em seu

¹⁵ Os documentos editados pela ONU antes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foram: Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências; Programa Mundial de Ação; as declarações sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências Mentais e sobre os Direitos das Pessoas Deficientes; Princípios para Proteção das Pessoas com Doenças Mentais e para a Melhoria do Atendimento da Saúde Mental

cotidiano, os obstáculos que enfrentavam e quais suas reais necessidades (CHIRIBOGA, 2014).

Daí a importância e a necessidade de participação nesse processo, para conseguir uma Convenção que sirva para melhorar a vida de mais de 650 mil pessoas com deficiência ao redor do mundo. Difícil pensar que sem contar com a valiosa participação desses atores, poderíamos adotar uma convenção prática e aplicável a suas realidades. Inaugurar a negociação com essa participação foi um dos maiores êxitos de minha carreira. (CHIRIBOGA, 2014, p. 212, tradução nossa)

A proposta resultante desse processo é ampla e integral, baseada nas áreas de direitos humanos, discriminação e desenvolvimento social considerando as recomendações das Comissões de Direitos Humanos e de Desenvolvimento Social (ONU, 2007). Pela primeira vez, um Comitê admitiu representantes da sociedade civil envolvidos com a temática e elaborou uma proposta que foi debatida na 71ª Assembleia da ONU, durante a qual foi aprovado o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007).

Para Piovesan (2014), a aprovação da Convenção é um dos resultados da reconstrução dos direitos humanos a partir de um referencial ético e de sua internacionalização, voltados à proteção dos direitos, à igualdade, à diferença e à diversidade. Nesse sentido, nas palavras de Piovesan (2014):

Ao longo da história as mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do “eu versus o outro”, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos. Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o “outro” como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações limites, um ser esvaziado mesmo sem qualquer dignidade, um ser descartável, um ser supérfluo, objeto de compra e venda (como na escravidão) ou de campos de extermínio (como no nazismo). (PIOVESAN, 2014, p.10)

Além disso, ainda considerando Piovesan (2014), essa primeira fase dos direitos humanos foi voltada à proteção geral e abstrata, em que a igualdade formal ditava o princípio para evitar que, com base nas diferenças, políticas de extermínio ou de superioridade de raça (como proposto no nazismo) fossem retomadas.

Nesse sentido, Piovesan (2014) resume em três vertentes a ideia de igualdade e aponta a igualdade material como premissa para a proteção dos direitos à diversidade e à diferença:

a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que ao seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério sócio-econômico); e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios). [...]

A ótica material objetiva construir e afirmar a igualdade com respeito à diversidade. O reconhecimento de identidades e o direito à diferença é que conduzirão a uma plataforma emancipatória e igualitária. A emergência conceitual do direito à diferença e do reconhecimento de identidades é capaz de refletir a crescente voz dos movimentos sociais e o surgimento de uma sociedade civil plural e diversa no marco do multiculturalismo. (PIOVESAN, 2014, p. 10-11)

A referida autora conclui que é “[...] à luz do sistema especial de proteção que se transita a análise da Convenção da ONU sobre o direito das pessoas com deficiência” (PIOVESAN, 2014, p. 18).

Dessa feita, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência foi aprovada juntamente com seu Protocolo Facultativo, ambos documentos a serem firmados e ratificados pelos estados como prioridade, a partir de 13 de dezembro de 2006 (ONU, 2006).

O texto da Convenção estabelece, entre outros pontos, o reconhecimento de que a deficiência é um conceito em constante evolução e que é o resultado da interação entre as pessoas com a deficiência e as barreiras existentes, seja nas atitudes ou no ambiente, que dificultam ou impedem a participação plena e efetiva em situação de igualdade com as demais pessoas na sociedade (ONU, 2006).

As pessoas com deficiência incluem aquelas que tenham deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo que, ao interagir com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais. (BRASIL, 2011, p. 28)

O mesmo texto também admite que as pessoas com deficiência sejam vítimas de múltiplas ou ainda de graves discriminações, seja por raça, cor, sexo, etnia, origem social, idioma, opinião política ou qualquer outra condição. Da mesma maneira, reconhece “[...] que as mulheres e meninas estão expostas a um risco maior dentro e fora do lar, de violência, lesões ou abuso, abandono ou trato negligente, maus tratos e exploração” (ONU, 2006, p. 3, tradução nossa).

A Convenção inclui artigos que se relacionam à proteção, igualdade e não discriminação, além do reconhecimento de direitos iguais perante a lei. Dhanda (2008) resume a importância da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:

Em minha opinião, a CDPD fez o seguinte pelas pessoas com deficiência: assinalou a mudança da assistência para os direitos; introduziu o idioma da igualdade para conceder o mesmo e o diferente às pessoas com deficiências; reconheceu a autonomia com apoio para as pessoas com deficiências e, sobretudo, tornou a deficiência uma parte da experiência humana. (DHANDA, 2008, p. 43)

Dhanda (2008), porém, identifica na Convenção a “sabedoria do atrasado”, quando, por exemplo, a assistência aos direitos é relacionada somente às políticas compensatórias dos déficits das pessoas com deficiência, mostrando que em todos os instrumentos da Convenção “[...] há um silêncio sinistro sobre os direitos políticos e civis” (DHANDA, 2008, p. 44).

Mais adiante, Dhanda (2008) pondera que a Convenção também oportuniza, de certa maneira, a defesa da indivisibilidade dos direitos humanos, instalando os direitos híbridos (políticos e civis de um lado e sociais e econômicos de outro). Mas considera que não há efeitos imediatos do reconhecimento dos direitos políticos e civis, assim como os sociais e econômicos também dependem de negociações. Ao mesmo tempo em que reconhece que essas pessoas têm direito à manifestação própria, por exemplo, assume a necessidade de medidas de comunicação alternativas para dar voz ao grupo (DHANDA, 2008).

Na compreensão de Lopes (2014), a Convenção propõe maior consciência política e social sobre os direitos das pessoas com deficiência e estabelece um novo referencial sobre a importância da participação dessas pessoas, ao mesmo tempo em que impõe compromissos a serem assumidos e concretizados por toda a sociedade. Essa nova compreensão referenda o modelo social da deficiência, cuja negociação na ONU tinha a preocupação de garantir no acordo a definição e “[...] identificação dos sujeitos de direitos da Convenção. Para chegar ao consenso final, os países tiveram que ser flexíveis [...] é um conceito resultante da interação com as barreiras existentes, conforme dispõe o modelo social” (LOPES, 2014, p.27 e 29) e, sendo assim:

A partir desse pressuposto é que foi positivada a redação do conceito e a sua interação com o ambiente, que indica quem, no mínimo, deve ser considerada pessoa com deficiência, determinando as naturezas das limitações funcionais – física, mental, intelectual ou sensorial e o seu caráter permanente. [...]

Dessa forma, um país pode regular os direitos das pessoas com deficiência nos termos da Convenção ampliando o conceito positivado de que a deficiência deve ser de longo prazo ou permanente para efeito de identificação dos beneficiários dos direitos e obrigações definidas no tratado, para abarcar também as deficiências temporárias, assim como o fez a Convenção Interamericana da OEA. O que não podem fazer os conceitos nacionais que ratificaram o tratado, como é o caso do Brasil, é reduzir para além do mínimo pactuado. (LOPES, 2014, p. 29)

Portanto, em que pesem vicissitudes e descompassos, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência teve adesão de diversos países, em processos regidos por regulamentação internacional (e depois nacional), juntamente com seu protocolo facultativo.

No caso brasileiro, a adesão à Convenção ocorreu no bojo das políticas sociais e identitárias (promovidas pelo governo federal em resposta à pressão de movimentos sociais). O documento deu base, por exemplo, para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e reforçou a alteração do paradigma integracionista, de modelo clínico, para o paradigma da inclusão (BRASIL, 2016b). O Decreto nº 6.949/2009 estabeleceu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo na legislação do Brasil.

A Convenção brasileira sobre os direitos das pessoas com deficiência é importante porque, como Emenda Constitucional, afiançou e fortaleceu ações e programas para a formação de uma política pública para esse grupo em diversas áreas, como saúde, educação, assistência social, previdência, trabalho a agenda das pessoas com deficiência.

Em relatório, a ONU Brasil avalia que nosso país incorporou em seu marco legal as demandas apontadas na Convenção acerca das pessoas com deficiência. Identifica que há um esforço por parte do Estado brasileiro para reforçar ações inclusivas, em detrimento da discriminação, e reconhece (ao menos naquele período) a multiplicidade de programas governamentais e articulações institucionais voltadas às pessoas com deficiência (ONU, 2013).

Contudo, a ONU Brasil aponta alguns desafios a serem vencidos, tais como: aprimoramento relacionado a estratégias de tolerância, inclusão e visibilidade das pessoas com deficiência para exercício pleno de cidadania; estímulo a programas de ações afirmativas, promovendo metas de acesso em distintas áreas; investimento em acessibilidade arquitetônica em diversas instalações e de conteúdo; universalização da educação em diferentes níveis, bem como na saúde, com intervenções específicas para esse grupo; promoção de arranjos laborais como meio de inserção da pessoa com deficiência, considerando também suas famílias e seus protetores (ONU BRASIL, 2013).

No cenário político brasileiro, ainda convivemos com legislações que não foram atualizadas à luz da Convenção e por isso mesmo predomina o modelo clínico-médico no arcabouço legislativo, em detrimento do modelo social (exemplo disso são a padronização do CID e o incerto uso da CIF). Importante ainda, considerar a necessidade de atualização, como vemos a seguir do termo pessoa com deficiência.

A Convenção nos traz, também, alguns outros desafios e reflexões acerca dos direitos das pessoas com deficiência. Em Diniz e Barbosa (2014), descobrimos que a descrição das definições, no referido documento, é um “[...] texto sobre o silêncio em quatro atos: comunicação, discriminação, adaptação razoável e desenho universal” (DINIZ; BARBOSA, 2014, p. 37)

As autoras afirmam que comunicação e língua são conceitos-chave, pois, se constituem em “[...] formas e mecanismos de transmitir, aprender e conectar pessoas” (DINIZ; BARBOSA, 2014, p. 37). A comunicação permite aprendizagem pelo já escrito ou lido e nem todas as pessoas aprendem da mesma maneira padrão (pela escuta ou pela leitura ocular). Nas línguas as pessoas decidem a melhor forma para expressão, seja oral ou no espaço visual (DINIZ; BARBOSA, 2014). E por isso, esses dois atos acabam se misturando no texto. Nesse sentido:

O desafio não é somente reconhecer essas diferentes maneiras de lançar-se no mundo pela linguagem. O que o documento provoca são novas formas de reconhecimento pela existência nos sinais, nas letras alargadas ou nos dedos sensíveis. Se há uma expectativa didática no art. 2 ao explicitar as modalidades de comunicação, há principalmente uma ambição política – sim, há formas no plural de comunicar-se, todas igualmente legítimas, mas são os equipamentos do Estado quem protege as necessidades básicas. (DINIZ; BARBOSA, 2014, p. 37)

O segundo ato diz respeito ao termo composto “discriminação por motivo de deficiência”, entendido por Diniz e Barbosa (2014) pela ausência de um melhor termo que descreva a discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, a exemplo do racismo (discriminação por raça/cor) e do sexismo (discriminação por sexo).

Nas palavras das autoras:

O corpo com impedimentos não é razão suficiente para justificar a exclusão de uma criança na escola. A discriminação não é um dado da natureza, não está na essência de nenhum corpo, mas no olhar do outro que o desqualifica com um ser abjeto. Essa é a essência da discriminação: uma recusa pela igualdade de existência àqueles que escapam a um padrão ideal do humano. Como o tipo ideal é fictício, uma construção moral com diferentes matrizes entre grupos e encontros sociais, ele ora se transmuda na sexualidade hegemônica, ora na cor dominante. (DINIZ; BARBOSA, 2014, p. 38)

Continuando no estudo apresentado por Diniz e Barbosa (2014) quanto às definições do texto da Convenção, o terceiro ato, como denominado pelas autoras, trata das adaptações razoáveis. De acordo com elas, “razoáveis” se relaciona com o estatuto do ético para proteção das necessidades básicas das pessoas com deficiência. “Razoável é o dever do Estado de cumpri-las” (DINIZ; BARBOSA, 2014, p. 39).

Finalmente, o desenho universal é compreendido por Diniz e Barbosa (2014) como um reconhecimento de que o tipo ideal de pessoa (homem branco, burguês, independente) também passa pelo envelhecimento, experimentando impedimentos em seu próprio corpo.

É o apelo ao universalismo do pensamento humano para as criações de bem-estar, mobilidade, conforto ou, simplesmente, consumo. [...] Assim ocorre no campo da deficiência – é preciso provocar a imaginação que se vê normal e perfeita sobre os corpos fora da norma. Assim, uma rampa é um ajuste razoável não apenas para cadeirantes, mas também para idosos, pessoas com marcha reduzida ou mulheres grávidas. Ou simplesmente para os usuários de outros meios de transporte como patins, skates ou bicicletas. (DINIZ; BARBOSA, 2014, p. 39)

Quanto aos princípios da Convenção, encontramos em Araújo (2014) a afirmativa de que cada um deles deve ser visto em seu conjunto, de forma

interligada, pois, conforme destaca, isoladamente os princípios não garantem plenamente a inclusão.

Os princípios na realidade, como já apontado, estão interligados, todos garantindo inclusão social. Quando asseguramos o respeito à diversidade, à diferença, à aceitação, estamos afirmando que não deve haver discriminação: e que é um direito instrumental para o exercício de outros direitos. Por isso, o direito à acessibilidade se configura como um direito fundamental das pessoas com deficiência. Sem ela, a pessoa com deficiência não consegue exercer outros direitos. Não tem direito de ir e vir, não tem o direito à educação (porque não consegue chegar até a escola e, dentro dela, não consegue se locomover como as outras pessoas), não consegue exercer o direito à saúde, porque não consegue chegar ao Posto Médico, dentre outros problemas. (ARAUJO, 2014, p. 43)

A Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi ratificada no Brasil por intermédio de Emenda Constitucional e, assim, deve ser cumprida. De acordo com Caldas (2014), o Estado brasileiro, ao assumir a Convenção, admitiu a responsabilidade de implementar e adequar as normas internacionais, modificando a legislação interna e definindo políticas eficazes para intervir e modificar a realidade dessas pessoas.

Para Caldas, o dever primário dos Estados quando se trata de direitos humanos consiste em: “[...] respeitar, garantir e promover direitos” (CALDAS, 2014, p. 48). É exigência primeira que o Estado brasileiro não desrespeite, ele próprio, os direitos das pessoas com deficiência e também impeça que terceiros o façam, obstruindo ou violando os direitos do grupo da deficiência (CALDAS, 2014).

E, por fim, as políticas, programas ou tomadas de decisão referentes à Convenção devem assegurar a participação do público da deficiência, de modo a observar as necessidades e o ponto de vista deste, respeitando sua autonomia (CALDAS, 2014).

Desse modo, destacamos os pontos que, de certa maneira, resumem o sentido geral da Convenção. Pretendemos que estes sirvam de ponto de reflexão para os critérios de seleção de estudantes com deficiência nos processos seletivos dos Institutos Federais.

Nesse sentido, a Convenção e seu protocolo facultativo devem ser considerados quando das avaliações e readequações que se fizerem imprescindíveis para a efetivação de direitos nesses processos seletivos.

2.1.2 A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF

A difusão dos estudos sobre a deficiência desencadeou uma mudança no discurso sobre a importância de políticas públicas específicas e proporcionou o estabelecimento dos direitos para as pessoas com deficiência de importância internacional.

Com base nos novos conceitos, a OMS efetivou a revisão da ICIDH, que conforme Diniz (2007) teve início em 1990 e terminou em 2001. Assim, a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (CIF), publicada em 2001, durante a 54ª Assembleia Mundial da Saúde, partiu da revisão da Classificação Internacional da Deficiência, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH) publicada pela OMS em 1980 (DINIZ, 2007).

A CIF foi elaborada a partir da participação de diversos movimentos sociais de pessoas com deficiência e entidades acadêmicas em discussões e estudos de caráter internacional que ocorreram durante um período de cinco anos (DINIZ, 2007).

A finalidade da CIF é estabelecer uma linguagem padronizada e unificada a partir da descrição da saúde e estados relacionados com saúde, definindo classificações internacionais com múltiplas finalidades, de modo a ampliar vários aspectos da saúde e de bem-estar (OMS, 2004).

Os objetivos da CIF são: a) compreensão e estudo dos determinantes relacionados à saúde, considerando resultados e condições da saúde; b) melhorar a comunicação entre diferentes profissionais de saúde, outros profissionais de diversas áreas, políticos e entes decisores, as pessoas com deficiência e o público em geral, por meio do estabelecimento de uma linguagem comum para descrição e estado da saúde; c) proporcionar e permitir a comparação de dados entre países sobre cuidados com a saúde e serviços, por meio de sistemas de informação (OMS, 2004, p. 9)

A CIF é usada em diversos setores como referência para o desenvolvimento e avaliação de políticas e legislação sobre os direitos humanos em saúde e para as pessoas com deficiência, sendo instrumento aplicável em diversas áreas (social, educação, segurança social, economia e outros), incluindo prevenção, promoção e melhoria de vida, diminuição ou retirada barreiras sociais.

Do Manual Prático da CIF¹⁶ (2013), que neste estudo passa a ser Manual da CIF, extraímos:

A CIF é usada atualmente em muitos contextos diferentes e para vários fins em todo o mundo. **Ela pode ser usada** como uma ferramenta para política estatística, de pesquisa, clínica e social ou **para fins educacionais e aplicada** não apenas **no setor** de saúde, mas, também em setores como seguro, previdência social, trabalhista, **educacional**, econômico, **desenvolvimento de políticas ou de legislação**, e no meio ambiente. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013, p. 1, grifos nossos)

De acordo com a OMS (2004), a CIF descreve os aspectos sobre saúde humana relacionadas ao bem-estar, considerando os *domínios de saúde* e domínios relacionados à saúde, aplicados a todas as pessoas, e está estruturada em Funcionalidade e Incapacidade e Fatores Contextuais.

Funcionalidade e Incapacidade dizem respeito a funcionalidades do componente *corpo* por meio de sistema orgânico e as estruturas do corpo, e ao componente *atividade e participação*, relacionado aos domínios que indicam aspectos da funcionalidade (individual e social).

A respeito desses fatores, no Manual da CIF encontramos:

Funcionalidades e Incapacidades são entendidas como **termos abrangentes** que denotam os **aspectos** positivos e negativos da funcionalidade sob a perspectiva biológica, individual e social. Deste modo, a CIF oferece uma abordagem biopsicossocial com múltiplas perspectivas que se reflete **no modelo multidimensional**. As definições as categorias da CIF são elaboradas em **linguagem neutra**, sempre que possível, de forma que a classificação possa ser usada para **registrar os aspectos positivos e negativos da funcionalidade**. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013, p. 3, grifos do autor)

Quanto aos componentes dos *Fatores Contextuais*, incluem uma lista de fatores ambientais apresentados de maneira sequencial, do mais imediato até o

¹⁶ O Manual Prático da CIF (2013), na versão preliminar para discussão, foi elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Este documento objetiva tornar mais prático o uso da CIF pelas diversas pessoas interessadas, das diferentes áreas, em busca da aplicação ou de informações acerca da funcionalidade e incapacidade. A elaboração desse manual partiu de experiências, avaliações e conhecimentos de usuários para servir de referência na aplicação da CIF. Encontramos o texto traduzido, em pdf, no site da Universidade Federal de São Paulo (www.fsp.usp.br › cbcd › wp-content › uploads › 2015/11 › Manual-Prátic)

ambiente mais geral. Os *Fatores Pessoais* não possuem uma classificação porque se tratam de questões sociais e culturais pertinentes a eles (OMS, 2004).

O Manual da CIF (2013) esclarece os componentes dos Fatores Contextuais:

A funcionalidade de um indivíduo em um domínio específico reflete uma interação entre a condição de saúde e o contexto: fatores ambientais e pessoais. Há uma relação complexa e dinâmica e muitas vezes imprevisível entre estas entidades [...]. Fazer inferências simples e lineares de uma entidade para a outra é incorreto, p. ex. inferir uma incapacidade geral de um diagnóstico, limitações de atividade de uma ou mais deficiências, ou uma restrição de participação de uma ou mais limitações. É importante coletar dados sobre estas entidades de forma independentemente e, depois, explorar associações entre elas de forma empírica. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013, p. 4)

O Anexo 5 da CIF é dedicado às pessoas com incapacidades. Logo nos parágrafos iniciais registra a participação, a contribuição e o reconhecimento das pessoas com deficiência e de suas organizações na revisão do referido documento (DINIZ, 2007)

O texto reconhece também o esforço para não se utilizar termos estigmatizantes ou que impliquem em rótulos. Exemplo disso é o abandono do termo *handicap*, considerando as conotações pejorativas históricas, e a adoção o termo *incapacidade*, mas como termo geral. Porém, admite que esse último ainda não é uma forma adequada para se referir a pessoas que apresentam algum tipo de restrição ou limitação funcional, embora a CIF faça referência a incapacidades “[...] para designar um fenômeno multidimensional que resulta da interação entre as pessoas e o seu ambiente físico e social” (OMS, 2004, p. 215).

Mas a CIF também afirma que, embora haja quem prefira usar a expressão *pessoas com incapacidade*, outros preferem *pessoas incapacitadas*. Em razão disso, o documento não considera adequado escolher entre um termo e outro, confirmando o princípio de que as pessoas têm o direito de serem chamadas do jeito que desejarem (OMS, 2004).

Além disso, o documento também considera importante destacar que a CIF não é uma lista de classificações de pessoas, e sim uma “[...] classificação das características de saúde das pessoas dentro do contexto das situações individuais de vida e dos impactos ambientais” (OMS, 2004, p. 215).

A CIF se compromete a manter compromisso com a garantia de que as pessoas com deficiência não sejam discriminadas ou privadas de seus direitos quando de benefícios de avaliação e classificação. Da mesma forma, preconiza a permanente contribuição das pessoas com deficiência no desenvolvimento de protocolos e ferramentas na CIF. (OMS, 2014)

A classificação também serve como um instrumento poderoso para uma política baseada em evidências. Ela fornece dados fiáveis e comparáveis que permitem fundamentar uma mudança. A noção política de que a incapacidade resulta tanto das barreiras ambientais como das condições de saúde ou de deficiências deve ser transformada primeiramente num programa de investigação e depois em evidências válidas e fiáveis. Essas evidências podem desencadear uma verdadeira mudança social para as pessoas com incapacidades em todo o mundo. (OMS, 2004, p. 216)

No Brasil, a CIF também pode ser utilizada como referência em processo avaliativo na educação, especialmente em seleção de estudante para as vagas de cotas para pessoas com deficiência em algumas universidades, como é o caso da UFPR¹⁷.

No Manual da CIF (OMS, 2013), encontramos inspiração para refletir sobre a elegibilidade de estudantes com deficiência. De acordo com o manual, é perfeitamente possível aplicar a CIF no estabelecimento de modelos de avaliação que sejam mais adequados e que orientem a tomada de decisões.

Conforme examina o documento, a finalidade da política determina os procedimentos de elegibilidade e, portanto, os critérios mais adequados. Por exemplo, se o propósito é resguardar direitos, então não se pode ficar limitado em saber o que é necessário e o tipo de assistência. Isso pode requerer a avaliação da interação entre as deficiências, limitações de atividade e fatores ambientais na definição dos direitos e benefícios que são receptivos às restrições de participação. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013)

Conforme o Manual da CIF:

A especificação dos critérios de elegibilidade requer que um “limiar” seja estabelecido no espectro da funcionalidade. Aqueles cujas incapacidades

¹⁷ A Universidade Federal do Paraná reserva no vestibular cotas para estudantes com deficiência desde o ano de 2008. Essas cotas estão previstas na Resolução nº 27 e os critérios, em editais emitidos a cada novo processo de seleção,

excedem o “nível” especificado do limiar estão “dentro” do sistema de serviço. A partir daí esses indivíduos são muitas vezes chamados de “pessoas com deficiências” para os fins do programa, mesmo que elas não sejam rotuladas dessa maneira em outros contextos. Esses critérios devem ser claramente especificados, de forma a vincular logicamente a assistência fornecida com as necessidades do indivíduo. A expressão desses componentes e vínculos usando os conceitos e a terminologia da CIF promove a consistência e clareza dos direitos. [...]

A CIF oferece uma representação completa da incapacidade e do ambiente e pode assim dar suporte à avaliação sobre os níveis de funcionalidade e dificuldades encontradas, além de sobre mudanças ou adaptações ambientais que podem dar suporte ao indivíduo, como assistência em casa, no trabalho, assistência com transporte ou modificações ambientais. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013, p. 48)

Ainda no Manual da CIF podemos encontrar considerações para a área da educação, no sentido de tornar o sistema educacional mais inclusivo. De acordo com o referido documento, a CIF pode ser utilizada para identificar lapsos na participação, oferta de adaptações, promoção do desenvolvimento e aprendizagem ao grupo da deficiência e, ao mesmo tempo, estratégias adequadas ao acesso e serviços educacionais para estudantes com deficiências (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013).

Dessa maneira, a CIF possibilita o estabelecimento da elegibilidade a partir de uma abordagem funcional, considerando diferentes limiares como ponto de corte para uso em diversos fins (tais como: admissão em escolas, aprovação em exames, recebimento de apoio educacional, entre outros), com critérios transparentes (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013).

A Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, atesta que é necessário o desenvolvimento de instrumentos específicos de avaliação das pessoas com deficiência para as diversas políticas sociais brasileiras (BRASIL, 2015). Portanto, além da CIF, foi desenvolvido o Índice de Funcionalidade Brasileiro (IF-Br), instituído pelo Decreto nº 8.954/2017 e que determina a avaliação unificada a partir do IF-Br. Define ainda, a importância de um cadastro único nacional para as pessoas com deficiência e apresenta uma relação de 41 atividades, distribuídas em sete domínios.

Para Franzoi et al. (2013), o IF-Br foi desenvolvido como um modelo único de avaliação e classificação de incapacidade, partindo do modelo social, que considera o ambiente da pessoa, suas características e os fatores socioeconômicos. Dessa maneira, o IF-Br se afasta de uma avaliação estritamente biomédica, se constituindo em um instrumento com referências biodemográficas das pessoas com

deficiência no Brasil. Barros (2016) também analisa o IF-Br e conclui que esse instrumento é baseado na CIF e incorpora multideterminações de contextos sociais e ambientais, sendo utilizado para aposentadoria da pessoa com deficiência, conforme a Lei Complementar nº 142/2013.

Com o Decreto¹⁸ Nº26/2007- Presidência da República, revogado posteriormente pelo Decreto Nº 10.223/2020, instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial - GTI objetivando analisar o(s) modelo(s) existentes de avaliação e classificação das deficiências no Brasil, bem como definir e elaborar um único modelo a ser utilizado no país. Conforme resume Franzoi (2013) o GTI concluiu seu relatório em abril de 2012, aos moldes de outras iniciativas o IF-Br pretendeu ser um modelo mais integrador usando a análise de impacto de fatores ambientais como diferencial de outras propostas, bem como para referência de políticas públicas, com a necessidade de uma análise crítica para sua confiabilidade. Sendo assim, a utilização do Manual do Índice de Funcionalidade Brasileiro (IF-Br): elaboração de instrumento de classificação do grau de funcionalidade de pessoas com deficiência para cidadãos brasileiros foi publicada em 30 de abril de 2012 pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade- ITES, com financiamento da Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República e a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Em 2013, foi aprovada a Lei Complementar 142 pela presidência da república e instituiu a aposentadoria das pessoas com deficiência, sendo o instrumento de avaliação o IFBr adaptado a previdência. Em 2019 foi aprovado o IFBrM, por meio do Decreto Nº 9.759/2019 sendo validação do instrumento em o processo e sujeito a análises.

Nesse sentido, a lei de reserva de vagas não considerou o debate existente sobre outras formas de avaliação para as pessoas com deficiência que não a utilização da CID, já que acreditamos que a CIF (e o IF-BR) ao estabelecer a verificação de capacidade e funcionalidades de forma mais abrangente, potencializa avaliações de acordo com seu fim e estabelece diferentes possibilidades de registro e desenvolvimento de estratégias para a definição de políticas educacionais.

¹⁸ Brasil. Decreto Nº 26 de setembro de 2007. Institui Grupo de Trabalho Interministerial com o objetivo de avaliar o modelo de classificação e valoração das deficiências utilizado no Brasil e definir a elaboração e adoção de um modelo único para todo o País. DOU de 28.9.2007

2.1.3 A Política Nacional da Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhece e ratifica as diretrizes da Convenção quanto a não discriminação, considerando a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os estudantes aprenderem juntos e se relaciona aos direitos humanos (BRASIL, 2016). O documento reconhece as lutas sociais, os avanços do conhecimento e a necessidade de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos. Compreendendo a constante modificação das pessoas, alerta que classificações e ou categorizações devem ser contextualizadas, e não meramente identificadas, e admite a importância de uma atuação pedagógica com vistas à superação da exclusão, privilegiando ambiente heterogêneo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2016)

Destacamos e sistematizamos os objetivos da política nacional que se relacionam a garantias de acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência por meio de:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 - Atendimento educacional especializado;
 - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 - Participação da família e da comunidade;
 - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
 - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (BRASIL, 2016, p. 34)

O documento da Política Nacional ainda define quem são os estudantes atendidos pela educação especial, estabelecendo que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Fazem parte

desse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além, de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2016, p. 39)

Sobre as diretrizes da Política Nacional, entre outras, ratifica a transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, define atendimento educacional especializado e a interface com a educação indígena, do campo e quilombolas, além da educação de jovens e adultos. Ainda de acordo com o documento da Política Nacional, a transversalidade da educação especial na educação profissional possibilita e amplia “[...] escolarização, formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p. 16).

No que diz respeito ao ensino superior, de acordo com o mesmo documento, a concretização da transversalidade da educação especial ocorre pelo planejamento, organização, oferta de serviços e recursos voltados às ações de acesso e permanência, considerando – seja nos processos seletivos ou nas atividades de ensino, pesquisa e extensão – a acessibilidade arquitetônica, de comunicação e informação, nos materiais didáticos e pedagógicos. (BRASIL, 2008, p. 17).

Embora nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e, depois, nos de Dilma Rousseff, tenham sido visíveis os efeitos da opção pela promoção de políticas sociais – tanto de redistribuição de renda quanto de reconhecimento de identidades e de direitos –, muitas dessas realizações não alcançaram efeitos perenes, uma vez que não se transformaram em políticas de Estado, mas ficaram restritas a programas.

Consideramos de fundamental importância que as políticas de garantias de direitos sejam incorporadas às estruturas governamentais, de maneira a assegurar que, no campo das disputas de interesses entre dominados e dominadores, não haja prejuízo àqueles que dependem do Estado para a manutenção de seus direitos.

No tocante às políticas para a educação inclusiva, como observamos, houve um acréscimo e uma consolidação em termos de normativas e documentos relacionados ao direito à educação em escolas comuns para as pessoas com deficiência.

Dutra (2018) admite que ocorreu uma significativa mudança nos sistemas de ensino quanto ao acesso e à permanência de crianças e jovens com deficiência. De acordo com ele, o número de matrículas na educação básica passou de 504 mil em 2003 para 1,06 milhão em 2007, elevando o percentual de crianças e jovens com deficiência matriculados de 24% para 84%. No ensino superior, o total de matrículas evoluiu de 5.078 em 2003 para 33.475 em 2016 (DUTRA, 2018, p. 22).

Como observamos, o período de redemocratização nacional mobilizou movimentos sociais de pessoas com deficiência na luta por seus direitos, entre eles o direito à educação. Mendes et al. (2006) nos alertam que embora houvesse efetivo movimento contra a discriminação e em defesa de direitos desde a década de 1960/1970, foi em 1977, nos Estados Unidos, que uma lei assegurou educação pública às crianças com deficiência com poucas restrições à inserção gradual nas escolas regulares, com oferta de serviços educacionais especiais. Essa medida colaborou para diminuir a oferta de escolas institucionalizadas (MENDES, 2006)

Ainda de acordo com Mendes (2006), a matrícula de crianças e adolescentes em escolas comuns foi uma mudança significativa; nessa nova realidade, havia nas escolas a opção de classes comuns e de classe especial. Essa perspectiva foi bastante difundida na década de 1980 e passou a haver oferta de diversos tipos de serviços educacionais, como classes especiais na escola em tempo integral ou parcial, em classe comum com ou sem apoio e outros, além de atendimentos fora da escola, em hospitais e residências, por exemplo. Ao mesmo tempo, na Inglaterra diversos outros serviços educacionais com vistas à integração de pessoas com deficiência também estavam em vigor.

Seguindo essa tendência, a Constituição Federal brasileira de 1988 passou a garantir o direito à educação sem discriminações, com igualdade de condições, ensino de qualidade, acesso e permanência, atendimento educacional especializado (AEE) e matrícula preferencial em escolas públicas.

Podemos constatar, conforme escrito por Pochmann (2004), que a década de 1990 também registrou melhora significativa nos índices educacionais, com redução dos níveis de analfabetismo, aumento do nível médio de escolarização e da expectativa de vida média dos brasileiros e brasileiras em comparação com décadas anteriores.

Porém, nesse mesmo estudo, Pochmann (2004) aponta que, por outro lado, no mesmo período o Brasil apresentou altos níveis de desemprego, precariedade e ou sobretrabalho, com expressiva deterioração da renda. Segundo ele:

[...] a incapacidade de superação da crise do desenvolvimento econômico nacional, associada ao ciclo de financeirização da riqueza e à estagnação dos investimentos, especialmente nos setores intensivos em tecnologia, estimulou mais ainda a disparidade extrema entre os distintos níveis de renda. Assim o Brasil terminou afastando-se das oportunidades de assimilação das tendências potencialmente positivas da sociedade do conhecimento, posto que se caracteriza cada vez mais como uma sociedade de baixos salários voltadas a exportação de bens primários (agronegócios) e de consumo ostentatório de serviços pessoais de poucas famílias ricas. (POCHMANN, 2004, p. 3)

Na década de 1990, em um cenário de globalização, as novas formas de comunicação e os avanços tecnológicos, especialmente de microeletrônica, favoreceram a expansão do capital em rede mundial, aproximando cada vez mais economias e sociedades, oportunizando trocas de informação e de bens e estabelecendo, em muitos casos, a interdependência entre povos e países.

Identificamos nos estudos de Garcia (2017) pelo menos três elementos estratégicos para articular a sociedade civil no combate à pobreza por meio de políticas sociais. O primeiro elemento é a matriz gerencial (que requer mudanças administrativas no setor público, já que a educação é considerada um serviço e, portanto, pode também ser ofertada por setores privados em parceria com o Estado); o segundo, a marca humanitária a partir de conceitos de justiça social, solidariedade, equidade, coesão, considerando que a sociedade será mais justa quando não houver pobreza.

Nesse quesito, Garcia (2017) adverte que o discurso encampado pelo Banco Mundial apresenta uma perspectiva culturalista de pobreza, em que se enfatiza a adaptação do indivíduo e o aproveitamento das oportunidades para assumir um papel que seja mais adequado na sociedade, encobrendo a questão de classe social.

Por fim, a autora ainda argumenta que as complexas mudanças na sociedade requerem um padrão de aprendizagens de acordo com as necessidades, por meio de flexibilização de métodos de ensino, que podem ser ofertados e trabalhados por organizações não governamentais a custos módicos. Considera também que as políticas de educação especial foram relativamente contaminadas

por esses elementos discursivos e expressam “[...] em grande medida uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar” (GARCIA, 2017, p. 23).

Nessa mesma lógica de atendimento aos interesses globalizados, o Brasil assume compromissos com as principais conferências mundiais, relacionadas à universalização do direito à educação, à inclusão e ao atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, quais sejam:

a) Educação para Todos – Realizada na Tailândia no ano de 1990, tratou da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Durante essa conferência o Brasil tornou-se signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos; Foi promovida pela ONU, Unesco, Unicef, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial;

b) Conferência de Nova Dehli (1993) – Reuniu os países mais pobres e populosos do mundo, entre eles o Brasil, para referendar os compromissos de Jontiem;

c) Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela UNESCO e o governo espanhol (1994) – tratou especificamente da educação especial e se tornou um marco para a área no Brasil. Ocupou-se da defesa de inclusão das crianças com “necessidades educativas especiais” em escolas regulares

d) Conferência de Dakar, realizada em 2000 com o objetivo de universalizar a educação básica de crianças e jovens até o ano de 2015.

Assim, enquanto se discutia mundialmente a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares e a necessidade de uma reforma na educação especial, no Brasil ainda vigorava uma política que referendava o modelo de escolas e de classes especiais (DUTRA, 2008).

Dessa maneira, conforme aponta Garcia (2011) em meados de 1994 a orientação pedagógica para a educação especial brasileira se firmava nos seguintes princípios: normalização; integração; individualização; interdependência; construção do real; efetividade dos modelos de atendimento educacional e legitimidade.

Dutra (2008) nos mostra que na polarização entre a inclusão e a segregação, os discursos mais conservadores denunciavam a falta de estrutura das escolas de formação docente para o atendimento dos alunos e que a política pública não estava preparada para receber os alunos.

Por outro lado, entre os debates e as disputas, o estudo de Mendes (2006) aponta que o movimento da “iniciativa da educação regular” demonstrou na prática que muitos estudantes com necessidades especiais foram melhor apoiados em classes comuns, no lugar de serem separados para atendimento nas salas de recursos. Também abriu espaço para a proposta “inclusão total”, a qual defendia a participação integral nas classes comuns, de acordo com a idade, não importando as limitações do estudante, e impulsionou a ética da participação, o reconhecimento do direito contra a segregação, a busca da fusão do ensino regular e o especial, as necessárias modificações na escola a favor da convivência com os diferentes e a defesa de uma educação de qualidade para todas as crianças.

Thoma e Kraemer (2017) afirmam que, a partir disso, as políticas educacionais no Brasil voltadas às pessoas com deficiência ampliaram significativamente a inclusão escolar, sendo algo bom e necessário para todos. Mas completam que essa inclusão como imperativo está alinhada à lógica dos ditames de outros setores da sociedade, especialmente a economia e o mercado de trabalho como requer a orientação neoliberal.

Uma condição primordial do neoliberalismo é a de que todos devem participar com liberdade de escolhas, desde que estejam alinhados à trama que organiza e constitui o nosso presente. Para isso, o estado intervém via programas e políticas, no intento de auxiliar os sujeitos nos seus processos de decisões. [...] O imperativo da inclusão encontra potência na escola regular uma vez que a escola contemporânea vem alargando suas funções na sociedade de aprendizagem. [...] Sendo a escola o lugar pela qual todos devem passar, espera-se que, por meio dela, sejam conduzidos à participação nos mais variados espaços sociais [...] o aprendiz aquele sobre o qual as políticas devem investir em seu potencial capital humano. (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 72-74)

Para Rodrigues (2006), o movimento inclusivo, embora tenha ocorrido após o movimento de integração, não é um novo nome para a integração ou uma evolução da integração. Antes, “a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola” (RODRIGUES, 2006, p. 301), e em tudo era similar à escola tradicional, admitindo um tratamento especial para os alunos com deficiência (forma especial de frequência, apoio educativo, avaliação) e ignorando os demais com dificuldades; assim como condicionando sua permanência na escola ao comportamento e desenvolvimentos adequados – do contrário haveria devolução para a escola especial.

Sobre a inclusão na educação, Rodrigues indica:

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado - e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p. 301-302)

A primeira década dos anos 2000 foi assinalada pela transição da Educação Inclusiva para a Educação Especial brasileira. Os efeitos percebidos na educação em decorrência da inclusão acarretaram modificações tanto pedagógicas quanto de financiamento para a educação especial.

Em 2003 o Governo Federal autoriza as matrículas de alunos da educação especial em escolas comuns, mesmo sem o atendimento educacional especializado (AEE) e a partir de 2008, por meio do Decreto nº 6.571/2008, modifica a regra do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), garantindo recursos financeiros para as escolas públicas ofereçam AEE para alunos com deficiência. Sobre o AEE, em 2009 foi publicada a Resolução nº. 04/2009, que estabelece as formas desse atendimento, na modalidade da Educação Especial, para a Educação Básica.

Em 2008, foi publicado o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, depois de muito debate com movimentos sociais, pessoas com deficiência, sistemas de ensino, órgãos de defesa de direitos humanos e outros, além de diversas outras legislações.

Garcia (2016) destaca as mudanças ocorridas quanto à concepção de educação especial, entendida de forma minimalista quando relacionada à perspectiva inclusiva, e ao mesmo tempo abrangente quando se trata da atuação docente, porque, por exemplo, maximizou os aspectos de acessibilidade ao mesmo que restringiu as práticas pedagógicas aos estudos na classe comum.

A referida pesquisadora conclui que é necessário aprofundar estudos sobre as condições efetivas dos processos de escolarização dos sujeitos, por uma educação especial pública, gratuita e de qualidade.

Percebemos que ao longo do processo de construção do documento da Política Nacional, preocupação foi com a educação básica, enquanto a Educação

Profissional se envolvia nas Ações TecNep programa Educação, Tecnologia e Profissionalização das Pessoas com Necessidades Especiais – propostas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP). Importante registrar que o programa TecNep desenvolveu suas ações na Rede Federal Profissional e, nesse sentido, para Azevedo (2008) o Programa TecNep defendeu a implantação da educação inclusiva na educação profissional, argumentando que a educação especial é insuficiente e que a inclusão está relacionada à dignidade humana.

Assim, a partir da criação dos Institutos Federais, a Ação TecNep tratou de impulsionar o estabelecimento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEs) nas instituições da Rede Federal. O que nos parece é que a Educação Especial nos dois níveis – educação básica e educação profissional –, embora tenha interfaces, caminhou lado a lado, porém sem uma articulação efetiva.

Os efeitos dessa precária aderência vão se revertendo aos poucos, quando a Rede de Educação Profissional, ao olhar o documento nacional da política, se percebe como parte da educação básica, reconhece e reivindica o AEE, as salas de recurso e o professor AEE.

Diante desse fato, a atualidade impõe a ambos os níveis o envolvimento em uma mesma rede de ações e de resistência em defesa dos princípios de reconhecimento de direitos educacionais estabelecidos nos diferentes instrumentos legais em vigência no Estado brasileiro.

Assim, consideramos importante ainda analisar a Lei nº 13.409/2016, referente à reserva de vagas nas instituições públicas, de forma a consolidar os princípios admitidos pelo documento nacional na perspectiva inclusiva, pois entendemos essa lei como mais um instrumento no aporte legal relacionado aos direitos das pessoas com deficiência e à garantia de educação pública.

2.1.4 A Lei nº 13.409/2016 de reserva de vagas para estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino

A Lei de Cotas de 2012 estabeleceu reserva de 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas. A Lei de Cotas de 2016 (Lei nº 13.409/2016), sobre a

qual fazemos abaixo um rápido relato, incluiu nesse percentual outro subgrupo, que são os estudantes com deficiência.

A iniciativa da Lei 13.409/2016 partiu do senador Cássio Cunha Lima (PSDB-PB), a partir de um projeto de lei do Senado (PLS nº 46 de 2015). Na justificativa para apreciação da Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal, a minuta do referido projeto de lei advoga que a Constituição Federal de 1988 inaugurou no Brasil um período de modernização social com vistas à promoção de cidadãos invisíveis socialmente (SENADO FEDERAL, 2015). Diversas normas destinadas a grupos como os de mulheres, crianças e adolescentes, idosos, quilombolas e indígenas foram implantadas “[...] na medida em que se percebeu o enorme potencial de sua gente antes esquecida” (SENADO FEDERAL, 2015, p. 2). O senador destaca:

A proposição que ora trago à apreciação dos ilustres pares deixa-se entender desta forma: trata-se de estender a proteção equalizante da “lógica da cotas” às pessoas com deficiência, que no momento da criação da Lei nº 12711, em 29 de agosto de 2012, não foram nitidamente divisadas pelo legislador, embora, com justo título, devessem tê-lo sido. Os cidadãos e cidadãs com deficiência, percebemos hoje, podem contribuir muito para o desenvolvimento social, se receberem as oportunidades que lhes são devidas – o que buscamos providenciar com a presente proposição. (SENADO FEDERAL, 2015, p. 2)

Na Comissão de Direitos Humanos do Senado o relator da matéria, o senador Davi Alcolumbre (DEM-AP), votou pela aprovação do PLS nº 46 de 2015 e ressaltou:

No que diz respeito ao mérito do projeto merece ser aprovado pois introduz importantes melhorias na regulamentação dos direitos das pessoas com deficiência. Mas do que isso, pode-se observar as virtudes da proposta, que são importantes. É de fato a época de modernização que vivemos, e é igualmente fato que ela não se realiza de uma só vez e sim na medida dos esforços e da atenção dos legisladores, a exemplo do que contém o PLS nº 46, de 2015.

O espírito da Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012, que estabeleceu as cotas sociais e étnicas, pode – e deve – ser estendido às pessoas com deficiência. Assim como são os cidadãos e cidadãs cuja formação escolar se deu no sistema público de ensino e, no interior desse grupo, os negros, indígenas e pardos, também as pessoas com deficiência ingressam na sociedade em desvantagem. (SENADO FEDERAL, 2015, p. 2)

Na Comissão de Educação, Cultura e Esporte, a proposta também recebeu parecer favorável do relator, senador Antônio Anastasia (PSDB/MG), que analisou:

No mérito não temos dúvida sobre a importância do PLS nº 46, de 2015. A inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino profissional e superior é uma das premissas de sua ampla inclusão na sociedade. As barreiras de acesso são muitas e precisam ser efetivamente superadas por meio de políticas afirmativas, entre as quais se destacam as cotas.

[...] A constitucionalidade da reserva de vagas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico para alunos das escolas pública, com recorte de renda, raça e etnia, segundo a representação desses grupos na população da unidade da Federação em que situa a instituição de ensino, foi contestada, mas logrou sustentação pelo Supremo Tribunal Federal. Não obstante, as pessoas com deficiência não foram contempladas originalmente na lei de cotas.

É fato que algumas universidades e institutos federais já se anteciparam e instituíram por sua própria iniciativa e no âmbito de sua autonomia, cotas específicas para as pessoas com deficiência. Mas, sem o arcabouço normativo geral, a medida está longe de ser universalizada. Daí a relevância da mudança proposta pelo PLS nº 46, de 2015. (ANASTASIA, 2015)

Entendemos como importante relatar que o trâmite para a votação e sanção da Lei foi relativamente rápido, se compararmos ao da tramitação de diversos outros Projetos de lei no Brasil. A Lei Brasileira de Inclusão ficou em tramitação por quinze anos, entre debates e idas e vindas no Congresso Nacional. Abaixo, apresentamos um quadro com o resumo da tramitação:

QUADRO 2 – TRAMITAÇÃO DO PROJETO QUE DEU ORIGEM À LEI Nº 13.409/2016

Linha do tempo - Tramitação do Projeto de Lei nº 46 - Lei 13.409/2016	
Petição inicial a Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal - CDH	24/02/2015
Inclusão na pauta da CDH	27/04/2015
Aprovação do parecer da CDH	29/04/2015
Apreciação do parecer do relator na Comissão de Educação, Cultura e Esporte	25/08/2015
Aprovação da matéria na Comissão de Educação, Cultura e Esportes	02/09/2015
Aprovação da matéria no plenário do Senado	14/09/2015
Remetida a matéria para a Câmara dos Deputados	15/09/2015
Transformada em norma jurídica	30/12/2016

FONTE: a autora, com informações do site do Senado Federal (2016).

Na tradição da política brasileira, é sabido que as tramitações de projetos no Congresso Nacional, em geral, são bastante demoradas. Entretanto, no caso da matéria em questão aqui, houve certo consenso, pois foi considerada a reparação de um equívoco: o fato de as pessoas com deficiência não terem sido contempladas na Lei de Cotas sancionada no ano de 2012.

Observamos que os principais senadores envolvidos na proposição e na análise do PSL nº 46, de 2015, possuem grande familiaridade com os procedimentos legais e políticos do Congresso Nacional, em razão de seu tempo de experiência como parlamentares. Tais experiências podem contribuir, por um lado, para dar agilidade à análise de projetos e, por conseguinte, reduzir o tempo de tramitação de pautas de extrema urgência social. Por outro lado, podem também incorrer em apreciações mais formais e aferradas às normas legais, deixando de aprofundar a análise sobre determinantes sociais. De qualquer maneira, há de se considerar se houve efetivamente o protagonismo das pessoas com deficiência, a partir do princípio do “Nada sobre nós sem nós”, e perguntamos se de fato a apreciação dessa norma jurídica resulta em efeitos mais adequados a esse grupo.

Dito de outra maneira, a ideia de proteção social para esse grupo deve respeitar sua experiência com a deficiência e sua construção histórica de reivindicação por direitos, bem como o reconhecimento de sua participação.

Dessa forma, retomamos ainda a ideia de Fraser (2002), quando argumenta que para reparação de uma injustiça é necessária uma *política de reconhecimento recíproco de igualdade de estatuto*. Para a autora, o reconhecimento é uma *questão de estatuto social* que tem como objetivo reconhecer a participação de determinado grupo não em subordinação ao grupo dominante, mas antes como pares capazes de participação em um mesmo nível.

Voltando ao mérito da Lei nº 13.409/2016, não houve divergências para sua aprovação porque segue a determinação anteriormente imposta quanto ao percentual de 50% das vagas, bem à obrigatoriedade de origem na escola pública. Significa dizer que a reserva de vagas para estudantes com deficiência é um subgrupo dentro dos 50% em que estão localizados também pretos, pardos e indígenas.

A Lei nº 13.409/2016 introduz nas políticas de acesso das instituições federais de ensino um ordenamento jurídico para que seja prevista reserva de vagas e o critério de atendimento a essa seleção. Como sabemos, a da reserva de vagas se relaciona com as políticas de ações afirmativas e já era adotada por diversas universidades e institutos, em sintonia com a Lei nº 12.711/2012.

Porém, como não havia um regramento geral, as instituições optavam ou não por esse tipo de reserva, considerando que há implicações em dois sentidos:

por um lado, a necessidade de normativas e por outro, a definição de como realizar o atendimento a esse público dentro da instituição.

Quanto às questões operacionais da Lei de Cotas para estudantes com deficiência, nos importa perceber como será incorporada pelos institutos federais, considerando sua oferta de cursos de nível médio e superior. Como vimos, não houve divergências em relação à aprovação da lei de cotas porque do ponto de vista legal, a lei se limitou a adicionar um subgrupo nas práticas de seleção das instituições. Podemos verificar no artigo 1º da Lei 12.711/2016 (BRASIL, 2016):

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada curso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

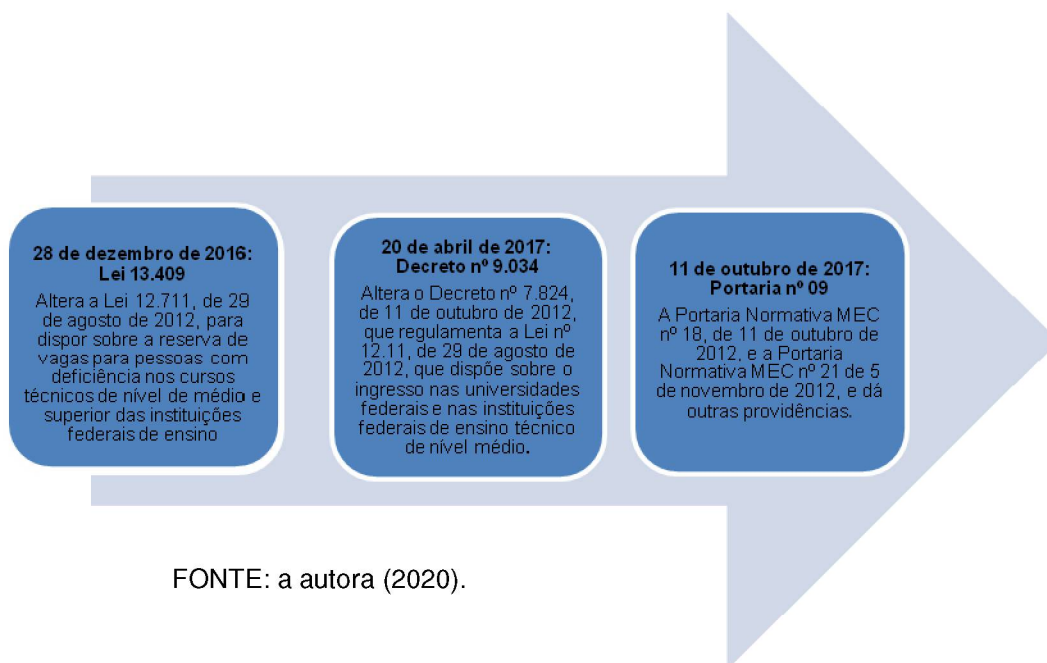
Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário mínimo e meio) per capita.

Considerando que a Lei nº 13.409/2016 inclui o grupo de estudantes com deficiência tanto no ensino médio, técnico, como no ensino superior, o percentual de 50% será proporcionalmente dividido entre os grupos: pretos, pardos, indígenas e com deficiência.

Acrescenta-se ainda no parágrafo único o critério de atrelar o percentual das cotas ao recorte de renda (igual ou inferior a um salário e meio per capita). Em outras palavras, o estudante com deficiência terá que autodeclarar sua deficiência e sua vulnerabilidade econômica de acordo com o critério legal estabelecido.

Além da sanção da Lei de Cotas para estudantes com deficiência pela Presidência da República, o Ministério da Educação emitiu em 20 de abril de 2017 o Decreto nº 9.034, bem como a Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017, a qual altera a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012 e dá outras providências. Abaixo demonstramos uma linha do tempo com a legislação relacionada à reserva de vagas para as pessoas com deficiência:

FIGURA 1 – LINHA DO TEMPO DA LEGISLAÇÃO SOBRE RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA



No Brasil é recorrente que as leis apresentem seus detalhamentos em normas específicas. Porém, em geral há um descompasso de tempo entre a emissão da lei e seus posteriores instrumentos técnico-jurídicos, o que fica bem evidente na linha do tempo apresentada acima. É possível notar que o decreto que regulamenta a lei de reserva de vagas para estudantes com deficiência foi publicado quatro meses depois da lei e que somente dez meses após a promulgação da lei há uma portaria que a normatiza.

Entendemos como importante esse fator tempo, pois a reserva de vagas está associada aos prazos de cada instituição para a realização de seus vestibulares ou, nos casos específicos dos Institutos Federais, à realização de seus processos seletivos. Isso quer dizer que enquanto não se regulamenta a referida lei, muitas instituições não organizam a oferta de reserva de vagas por falta de maiores detalhamentos da norma e, assim, muitos estudantes podem perder a oportunidade de concorrência em tais processos. Também é importante dizer que, a exemplo de tantas outras leis que não pegam no país, a falta de detalhamento jurídico pode ser uma justificativa para tornar o processo mais moroso e menos conhecido pela população em geral.

Quando olhamos o caso específico da Lei de Cotas no ensino para pessoas com deficiência, é provável que muitas instituições federais tenham iniciado seus processos seletivos com esse tipo de reserva um ano ou até mais tempo depois de sua promulgação.

Em relação ao detalhamento da lei, do conjunto hierárquico normativo, a Portaria nº 09/2017 ratifica a alteração da Lei nº 12.711/2012 (no que não poderia ser diferente), incluindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência, e discorre sobre a forma de ocupação das vagas quanto ao percentual estabelecido para a concorrência desse público.

Assim, de acordo com a Portaria nº 09/2017, a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, pretos, pardos e indígenas será proporcional à participação desses grupos, somados, na população do estado onde a instituição de ensino está instalada. Vamos observar como a Portaria apresenta essa normativa:

Art. 4º

II. proporção no total de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, **segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**, será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência.

Art. 8º-B **A apuração e a comprovação da deficiência tomarão por base o laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência**, nos termos do art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, no caso dos estudantes que sejam pessoas com deficiência e se inscrevam às vagas reservadas a essas pessoas. (BRASIL, 2017, grifos nossos)

Cabe aqui dedicarmos algumas linhas para tratar do Censo Demográfico do IBGE¹⁹. É importante comentar que no Brasil, a cada 10 anos é realizado o Censo Demográfico, que de acordo com o IBGE (2019), tem o objetivo de contar, identificar e revelar como vivem os habitantes brasileiros, produzindo informações que possibilitem a definição de políticas públicas, bem como subsidiar tomadas de decisões da iniciativa privada sobre investimentos.

¹⁹ O IBGE é a fonte de consulta e referência para os dados oficiais populacionais e de situação de vida nas diversas localidades, sejam elas urbanas, rurais, bairros, municípios, estados e Distrito Federal.

Em 2012 a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência (SDH/PR) do Governo Federal publicou os dados do Censo Demográfico 2010 relacionados às pessoas com deficiência²⁰.

Os dados apresentados pelo IBGE mostram que 23,9% da população brasileira possuíam algum tipo de deficiência, o que equivale a 45.606.048 pessoas, distribuídas nas seguintes categorias: deficiência visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Ainda de acordo com os dados, a deficiência visual é a mais freqüente, atingindo 18,6% da população; em seguida aparecem a deficiência motora (7%), a deficiência auditiva (5,10%) e a deficiência mental ou intelectual (1,40%).

Para identificação desse número de brasileiros com algum tipo de deficiência, de acordo com a SDH/PR, a partir do Censo de 2000 a metodologia seguiu as principais orientações do Grupo de Washington – WG²¹ (*Washington Group on Disability Statistics*) da ONU. A coleta consistiu em classificar o grau de severidade e de funcionalidade, conforme indicado pelas próprias pessoas entrevistadas em seus domicílios.

A avaliação foi feita com o uso de facilitadores, como óculos e lentes de contato, aparelhos de audição, bengalas e próteses. As perguntas feitas aos entrevistados buscaram identificar as deficiências visual, auditiva, motora pelos seguintes graus de dificuldade: (i) tem alguma dificuldade em realizar; (ii) tem grande dificuldade e (iii) não consegue realizar de modo algum: além da deficiência mental ou intelectual. Os questionários seguiram as propostas do **Grupo de Washington** sobre Estatísticas das Pessoas com Deficiência. (SDH/PR, 2012, grifo nosso)

Quanto ao Grupo de Washington – GW (*Washington Group on Disability Statistics*) da ONU, o IBGE (2018) descreve que o GW intenciona promover cooperação internacional de medidas padronizadas para estudo e pesquisa populacional sobre a deficiência:

²⁰ A Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência apresenta os dados coletados e analisados pelo IBGE quanto ao contexto geográfico, social, econômico, entre outros relacionados às pessoas com deficiência.

²¹ O Grupo de Trabalho de Washington – WG (*Washington Group on Disability Statistics*) foi formado no ano de 2001 no Seminário Internacional sobre a Mensuração da Deficiência realizado em Nova York, por membros da Organização das Nações Unidas. Nesse seminário, reconheceu-se a importância do trabalho estatístico e metodológico para promover a comparação de dados sobre a deficiência internacionalmente. O GW tem como objetivo desenvolver e coordenar estudos estatísticos padronizados sobre deficiência, por meio do desenvolvimento de ferramentas de coleta de dados que sejam comparáveis internacionalmente, especialmente relacionados a pesquisas censitárias. Na atualidade o GW inclui mais de 135 países e diversas organizações de pessoas com deficiência e organizações internacionais. Para maiores informações, acessar o link: <http://www.washingtongroup-disability.com/>

O Grupo de Washington busca padronizar e harmonizar definições, conceitos e metodologias de modo a garantir a compatibilidade das estatísticas entre diferentes países. É formado sob a Comissão de Estatística das Nações Unidas e composto por representantes de Institutos Oficiais de Estatísticas e organizações representantes da sociedade civil. Como representante oficial do Brasil, o IBGE participa desde o início da formação do grupo, em 2001, acompanhando as discussões e estudos propostos. (IBGE, 2018, p.2)

A partir dos debates e da definição do GW sobre deficiência o IBGE acatou as recomendações internacionais para investigação estatística e adequou o questionário ao longo dos anos para proceder à coleta dos dados censitários. Para tanto, o IBGE considerou a deficiência a partir da CIF/OMS como “[...] produto da interação entre funções e estruturas corporais com limitações de barreiras sociais e ambientais” (IBGE, 2018, p.2) em acordo com a Convenção para pessoas com deficiência.

Importante comentar que em 31 de julho de 2018 o IBGE emite a Nota Técnica 01/2018²², em que faz uma releitura dos dados apresentados no Censo 2010 sobre pessoas com deficiência, a partir das recomendações do Grupo de Washington. Abaixo, demonstramos as perguntas sobre Pessoas com Deficiência que foram utilizadas pelo IBGE no questionário do Censo Demográfico 2010:

QUADRO 3 – PERGUNTAS SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CENSO DEMOGRÁFICO 2010

DEFICIÊNCIA - PARA TODAS AS PESSOAS				
6.14 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE ENXERGAR? (SE UTILIZA ÓCULOS OU LENTES DE CONTATO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO OS ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.15
6.15 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE OUVIR? (SE UTILIZA APARELHO AUDITIVO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.16
6.16 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE CAMINHAR OU SUBIR DEGRAUS? (SE UTILIZA PRÓTESE, BENGALA OU APARELHO AUXILIAR, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.17
6.17 - TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELCTUAL PERMANENTE QUE LIMITE AS SUAS ATIVIDADES HABITUAIS, COMO TRABALHAR, IR À ESCOLA, BRINCAR, ETC.?				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM,	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO	Siga 6.18		

Fonte: Censo Demográfico 2010.

²² Nota Técnica 01/2018 – IBGE. – Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington.

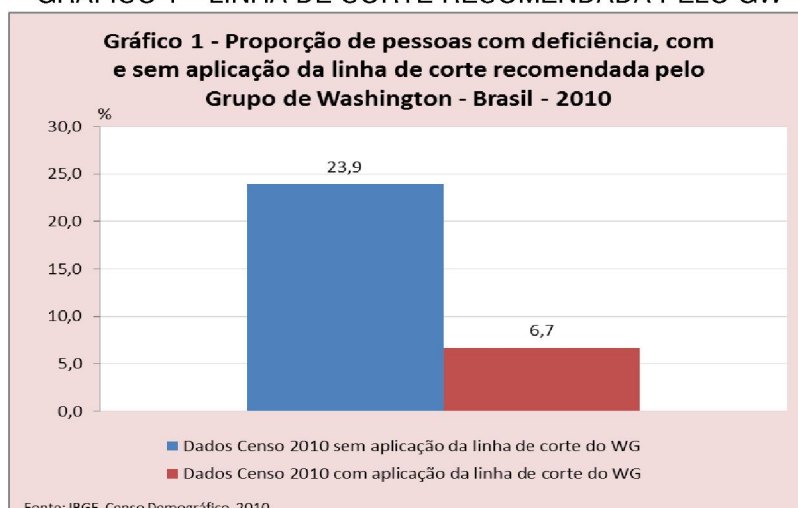
De acordo com o IBGE (2018), o GW sugere um conjunto curto de questões que quando aplicado possibilita a identificação das pessoas com deficiência de no mínimo quatro diferentes formas:

1. considerando pessoa com deficiência os indivíduos que responderem ter pelo menos alguma dificuldade em uma ou mais questões;
2. considerando pessoa com deficiência os indivíduos que responderem ter pelo menos muita dificuldade em uma ou mais questões;
3. considerando pessoa com deficiência os indivíduos que responderam não conseguir de modo algum em uma ou mais questões; e
4. considerando pessoa com deficiência os indivíduos que responderem ter pelo menos alguma dificuldade em no mínimo duas questões. (IBGE, 2018, p. 3)

Para o Censo Demográfico de 2010 o IBGE preferiu o critério número 1, pelo qual foram consideradas pessoas com deficiência as que responderam “[...] afirmativamente para pelo menos uma das deficiências investigadas dentre as opções de resposta: **Alguma dificuldade/ Muita Dificuldade/ Não Consegue de modo algum**” (IBGE, 2018, p. 3, grifo do autor) – o que levou ao número anteriormente descrito de aproximadamente 46 milhões de brasileiros com deficiência.

Contudo, o próprio IBGE, na Nota Técnica 01/2018, explica que alterou a nota de corte para a forma número 2 (citação apresentada acima), fazendo uma *releitura* das análises dos dados de modo a incorporar as sugestões do GW. Ou seja, com a releitura “[...] identifica-se como pessoa com deficiência apenas os indivíduos que responderam ter **Muita dificuldade** ou **Não consegue** de modo algum em uma ou mais questões [...]” (IBGE, 2018, p. 4, grifo do autor). Como resultado, das 190.755.048 pessoas que responderam ao questionário do Censo, 12.748.663 – o equivalente a 6,7% – são consideradas população com deficiência IBGE(2018). O quadro abaixo demonstra essa releitura:

GRÁFICO 1 – LINHA DE CORTE RECOMENDADA PELO GW

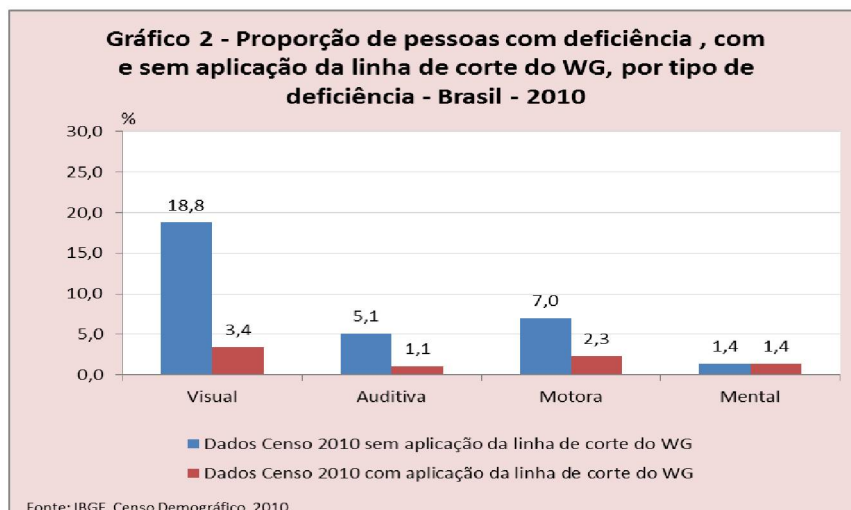


FONTE: IBGE, 2018

A justificativa apontada pelo IBGE, na Nota Técnica nº 01/2018, ressalta que a linha de corte estabelecida anteriormente, na aplicação do Censo Demográfico de 2010, se deu em função de a orientação do GW ter sido emitida depois de planejado o referido recenseamento.

Além disso, existiam poucas experiências internacionais como referência nesse tipo de pesquisa. Mas, considerando o resultado dessa leitura, resumido no quadro 2, abaixo, podemos identificar a comparação dos dados quanto ao tipo de deficiência.

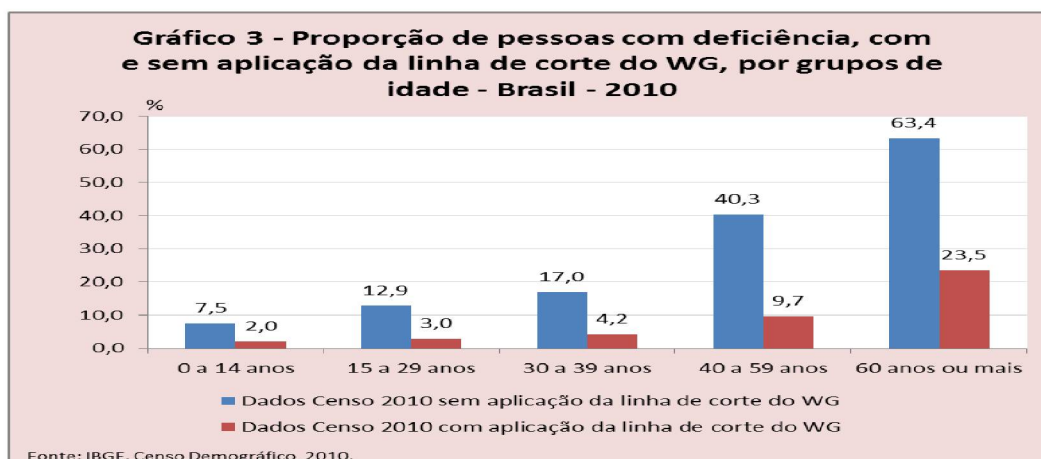
GRÁFICO 2 – PROPORÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COM E SEM A LINHA DE CORTE DO GW



FONTE: IBGE, 2018

A seguir podemos observar outra comparação, agora levando em conta os grupos etários das pessoas com deficiência. Destaca-se a maior prevalência entre os idosos.

GRÁFICO 3 – LINHA DE CORTE POR IDADE, PELO GW



FONTE: IBGE, 2018

A releitura do IBGE apresentada por ocasião da Nota Técnica nº 1/2018 explica que “[...] não se trata de uma correção dos números que foram divulgados” (IBGE, 2018, p. 7), mas, a partir de debates, experiências de diversos países na aplicação do modelo proposto pelo WG e a verificação do resultado dessa nova linha de corte no Censo Brasileiro foi identificada a necessidade de construção de uma releitura sobre a coleta de dados.

Após essas breves considerações a respeito do IBGE e do Censo Demográfico 2010, podemos perceber a importância da coleta e monitoramento de dados sobre as pessoas com deficiência para subsidiar políticas públicas, bem como para análise de seus resultados. Pode ser de interesse de pessoas com deficiência, compreender o perfil desse grupo, quantas e como vivem as pessoas que o integram, para, por exemplo, identificar ou minimizar impedimento dos direitos das pessoas com deficiência.

Por outro lado, Lenzi (2012) argumenta que há uma complexidade na mensuração de dados relacionados às pessoas com deficiência quanto à metodologia aplicada e o objetivo da pesquisa. Em se tratando de entrevistas com questionário, Lenzi (2012) adverte que há diversos fatores, como faixa etária e renda, que podem influenciar no contexto de interpretação do que seja deficiência.

Precisamos considerar ainda que, no contexto brasileiro, o estigma em relação à deficiência, que envolve preconceito e opressão, pode dificultar a coleta de dados – seja pela dificuldade de acesso às pessoas, seja porque elas não respondem adequadamente, por receio de eventuais consequências que possam sofrer, dependendo da resposta dada.

Vimos anteriormente que o critério para determinar o percentual de vagas reservadas para estudantes com deficiência nos institutos federais são os dados fornecidos pelo IBGE, oriundos dos levantamentos censitários.

Entretanto, pudemos verificar algumas dificuldades que podem ser encontradas ao se utilizar o critério estabelecido, tais como: a mudança de linha de corte sobre quem são as pessoas com deficiência e o descompasso de tempo em relação à publicação da lei e sua operacionalização.

Quanto à mudança na linha de corte apresentada pelo IBGE, faz bastante diferença para a proposição de políticas públicas, especialmente educacionais, a redução de 23,9% para 6,7% no percentual de pessoas com deficiência em relação à população total.

Ao se considerar um percentual nacional de 23%, há uma tendência de que se preveja que um grupo bem amplo irá concorrer às vagas, o que evidentemente pode levar à seleção de pessoas com grau menor de deficiência e possivelmente com maiores chances na concorrência.

Retomando o debate anterior, sobre a questão das políticas afirmativas como medidas de diminuição de desigualdades e de reparação por discriminação, preconceitos e segregação, ao definir o perfil do grupo por aqueles que apresentam alguma dificuldade, o leque de candidatos pode incluir as pessoas mais identificadas com a deficiência e, portanto, as mais suscetíveis a discriminação e de impedimentos sociais. Mas também pode abarcar aquelas que são menos identificadas com a deficiência e por isso podem ser menos discriminadas e encontrar mais oportunidades.

A nova linha de corte, com o percentual de 6,7%, precisa ser analisada juntamente com dois outros critérios estabelecidos na Portaria Normativa nº 9/2017, que são a renda familiar de um salário mínimo e meio e ter estudado a vida toda em escola pública.

Nesse aspecto, podemos dizer que muitas famílias observam as oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência considerando os equipamentos particulares para atendimento de seus filhos e filhas.

Há uma realidade educacional brasileira bastante complexa para as pessoas com deficiência e, como discutimos anteriormente no presente estudo, há uma vasta legislação que garante às crianças com deficiência a matrícula em escolas regulares/comuns tanto da rede pública como da rede privada. Na rede privada, conhecemos muitos exemplos de disputas judiciais em torno de matrículas, nas quais as escolas alegam dificuldade de atendimento às crianças com deficiência.

Mas, há outras escolas da rede privada que oferecem matrícula desde que a família arque com os custos adicionais com o cuidado com o estudante, quando necessário. No ensino médio, particularmente, as famílias de adolescentes com deficiência acabam optando pelas escolas e cursinhos particulares por acreditarem que ampliam as chances de aprovação para uma vaga em universidades públicas.

Temos que considerar ainda outro critério além dos já mencionados: a Portaria Normativa nº 9/2017 estabelece no artigo 8º que a comprovação da deficiência será por laudo médico, de acordo com o código da espécie e do grau indicado pela CID. Porém, se considerarmos a indicação da Organização da Saúde, é importante que a CID-10 e a CIF sejam entendidas como complementares nas avaliações das pessoas com deficiência Lenzi (2012):

[...] e os utilizadores são estimulados a usar em conjunto esses dois membros da família de classificações internacionais da OMS. A CID-10 proporciona um “diagnóstico” de doenças, perturbações ou outras condições de funcionalidade. Em conjunto, as informações sobre o diagnóstico e sobre a funcionalidade dão uma imagem mais ampla e mais significativa da saúde das pessoas ou da população que pode ser utilizada em tomadas de decisão. (OMS, 2004, p. 8)

A CID é entendido como a padronização da linguagem para estabelecer as causas de morte, classificação de doenças relacionado também a administração de serviços nas áreas de saúde e epidemiologia e apresenta limites para identificar os impactos de uma condição anormal de saúde quanto as condições de vida da pessoa e de suas familiares (Nubila e Buchalla, 2008)²³ Dessa maneira, quando a norma legal estabelece a CID como o principal instrumento para a definição de

²³ O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade

quem são as pessoas com deficiência se apóia na perspectiva médica para essa avaliação. De outra forma, também atua com a perspectiva mais utilizada e conhecida até o momento de abrigo jurídico mais aceito no Brasil que é o Decreto Nº3.298/1999, o qual define a tipologia das deficiências.

Percebemos ainda que ao se limitar a CID a lei de reserva de vagas não considerou o definido pela LBI, no artigo 2º quanto à importância de uma avaliação biopsicossocial. Tão pouco considera a CIF como possibilidade de avaliação no sentido de ao menos apontar outra possibilidade de critérios específicos para a área da educação.

E, em se tratando de instrumentos de avaliação, no momento de aprovação da lei de reserva de vagas, estava em discussão desde o ano de 2007 a discussão e elaboração de um modelo único de avaliação das deficiências no Brasil.²⁴ A primeira versão apresentada no ano de 2012²⁵ foi o Manual do Índice de Funcionalidade Brasileiro IF-Br: elaboração de instrumento de Classificação do Grau de funcionalidade de Pessoas com Deficiência para Cidadãos Brasileiros com um sumário de 8 itens que passam pela identificação e caracterização da pessoa a ser avaliada, dimensões econômicas, níveis de atividades e participações, modelo lingüístico, pontuação por idade e os níveis de independência. Em 2013 é instituída a Lei Complementar 142/2013 que estabeleceu o direito de aposentadoria para as pessoas com deficiência, dois a dez anos mais cedo que as demais pessoas conforme o grau da deficiência medida pelo utilizando o IFBrA. Em 2016 foi estabelecido o Comitê Nacional do Cadastro Inclusão e da Avaliação da Deficiência e em 2019 a validação do IFBr pelo Decreto Nº9759/2019, com a modificação para IFBRM (Modificado).

O IFBr considera as dimensões da CIF e embora existam diferenças apontadas por estudiosos da área (Diniz 2009, Cordeiro 2020 e Jardim 2020) quanto a tradução para o termo "incapacidade" usado pela CIF que no Brasil foi traduzido

²⁴ Decreto 26 de setembro de 2009 que estabeleceu um Grupo de Trabalho Interministerial com o objetivo de elaborar e definir um modelo único de classificação e valoração das deficiências no Brasil. Com a promoção da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência o GT iniciou seus trabalhos no ano de 2011 e a conclusão em 2012.

²⁵ Com o financiamento da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade - IETS da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

como "deficiência" e que podem trazer confusões na concepção e no uso. Sobre o IFBrM Cordeiro (2020) considera:

Na verdade, disability é a situação a qual uma pessoa é submetida na interação do corpo com o ambiente. A CIF é clara ao dizer que um cego tem dificuldade de atravessar a rua por falta de um sinal sonoro e não por causa da deficiência visual. Não é a deficiência visual que está em jogo, mas a falta do facilitador ambiental (o sinal sonoro). Assim, os conceitos da CIF são claros ao descreverem que a "deficiência" não significa "incapacidade" e que a incapacidade não pressupõe a presença de deficiência.

Além do uso de termos com conceitos distintos dos pregados pela CIF, o IFBr-M ainda tem uma característica negativa importante, um viés metodológico, que pode inclusive ser considerado um vício³: a proposta é de ser um "índice de funcionalidade", porém, seu resultado é o "grau de deficiência" (CORDEIRO, p. 12, 2020)

Assim, consideramos que a Lei de Reserva de vagas quando faz a opção por solicitar a CID como única valoração das deficiências, ignora ao mesmo tempo o debate sobre o IFBr, a indicação da LBI sobre a importância de se considerar a avaliação biopsicossocial e as dimensões da CIF quanto a participação e funcionalidade da pessoa com deficiência. Dessa forma, esse posicionamento, de nosso ponto de vista, continua reforçando a perspectiva do modelo médico para determinar candidaturas elegíveis à reserva de vagas para estudantes com deficiência. Demonstra que o modelo biomédico ainda é muito presente nas discussões sobre a deficiência, conferindo legitimidade para a compreensão da classificação da deficiência como doença e/ou lesão, se afastando do modelo social como preconizado nas principais normativas sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Para uma melhor análise podemos resumir os principais critérios para a elegibilidade das estudantes com deficiência indicados para concorrência nos processos seletivos pela Lei de Cotas nos Institutos Federais:

- a) disputar as vagas dentro dos 50% reservados para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência;
- b) considerar o percentual de 6,7% de pessoas com deficiência, conforme definido pelo IBGE;
- c) ter cursado o ensino fundamental e médio em escola pública;
- d) ser pertencente a uma família com renda per capita não superior a um salário mínimo e meio;
- e) apresentar atestado/laudo médico conforme estabelecido na CID.

Podemos inferir, a partir de cada um desses critérios e dos debates que estabelecemos que houvesse um descompasso entre as discussões que apresentamos até o momento e os critérios estabelecidos na Lei de Cotas para estudantes com deficiência.

Percebemos, ainda, que o descompasso se apresenta nas próprias normativas. Basta observar que o IBGE, na Nota Técnica nº 1/218, considera “[...] deficiência como produto da interação entre as funções e estruturas corporais com limitações e barreiras sociais e ambientais [...]” (IBGE, 2018, p. 2), com base na CIF e na Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência, ao mesmo tempo em que a Lei de Cotas exige comprovação por meio de atestado/laudo médico e CID.

Por outro lado, a realidade das avaliações relacionadas às definições para que uma pessoa seja considerada com deficiência foi historicamente associada à descrição clínico-médico e até presente feito por intermédio do Decreto Nº3.298/1999.

Sobre esse descompasso, nos apoiamos em Nussbaum (2013) para relembrar da importância de uma explicação da cooperação de justiça social em que sejam estabelecidos critérios de inclusão como valor intrínseco e não relacionado à troca de vantagens mútuas.

Nussbaum (2013) também lembra de que uma concepção de pessoa político social compartilha resultados complexos em diferentes contextos. Ou seja, a operacionalização de normas e procedimentos precisa considerar a pessoa com deficiência no processo e não somente a utilização de informações, dos dados brutos para seus resultados. A essa ideia associamos a operacionalização da Lei nº 13.409/2016, pois percebemos que embora seja voltado ao público da deficiência não parecer ter considerado o próprio grupo, quando estabelece critério somente por comprovação de laudo médico, sem solicitar uma avaliação mais ampla e com a participação delas. Sobre a importância da participação paritária, afirma que não se admite disparidade de tratamento entre pares (FRASER, 2010).

No caso dos procedimentos e de lapso de tempo, que verificamos sobre a lei de reserva de vagas, fica evidente a desigualdade de consideração em relação às pessoas com deficiência incidindo em tratamento excludente quando são desrespeitadas. Finalmente, quando percebemos que embora exista um arcabouço legal que parte da noção do modelo social da deficiência, a concepção de

interdependência e cuidado (KITTAI, 2005) ainda não é uma realidade vivenciada por muitos propositores de legislação quanto à experiência com a deficiência.

Essas análises nos mostram que é necessário um aprimoramento da Lei nº 13.409/2016, e a partir da perspectiva que defendemos do modelo social a referida lei como forma exclusiva, embora permita não amplia suficientemente o acesso a estudantes nos Institutos Federais.

2 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Estamos aqui. O caminho também é um lugar

José Rodrigues

Ao tratarmos do percurso metodológico neste trabalho, concordamos com a ideia de Minayo (1994) de que a pesquisa articula, ao mesmo tempo, pensamento e ação e que o problema de investigação parte da vida cotidiana, de interesses e condicionantes sociais. As questões de pesquisa são, portanto, resultados de “[...] determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e objetivos” (MINAYO, 1994, p. 16). Assim, entendemos que nosso estudo se relaciona com as demandas das pessoas com deficiência, pela efetivação de direitos educacionais na sociedade brasileira.

Para tanto, nos pautamos no seguinte problema que norteou a pesquisa: **A Lei nº 13.409/2016 como forma exclusiva assegura o acesso de pessoas com deficiência aos Institutos Federais da região sul, por meio dos processos seletivos?**

Além disso, em decorrência da complexidade desse problema, outras questões complementares foram levantadas:

- Os Institutos Federais da região sul adotavam política de reserva de vagas antes da referida lei?
- Como os Institutos Federais se adequaram à aplicação da lei de reserva de vagas?
- Nos casos em que tais instituições adotavam reserva de vagas, há divergências entre os critérios anteriormente estabelecidos e os determinados pela Lei nº 13.409/2016?

O objetivo geral da presente pesquisa foi Analisar as diferentes formas de interpretação e aplicação da Lei nº 13.409/2016 e seus possíveis efeitos na democratização do acesso aos Institutos Federais para estudantes com deficiência.

Além disso, nos objetivos específicos buscamos:

- Compreender as repercussões e influências da lei de reserva de vagas para a promoção do acesso de pessoas com deficiência aos Institutos Federais.

- Caracterizar os diferentes sistemas de vagas ofertados pelos Institutos Federais para acesso de estudantes com deficiência.
- Conhecer e analisar os critérios de elegibilidade adotados pelos Institutos Federais da região sul para pessoas com deficiência.

Para responder às questões da pesquisa, optamos por realizar uma pesquisa documental, constituída pelo exame de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma complementar e nova interpretação, podendo favorecer outros estudos qualitativos, de maneira a possibilitar o direcionamento da pesquisa por enfoques diferenciados (GODOY, 1995). Para as políticas educacionais em educação "o uso de documentos em pesquisa de ser apreciado e valorizado" (SÁ-SILVA e GUINDANI, 2009, p.2), porque se constituem em importantes instrumentos de formulação e execução na área educacional. De acordo com Fávero e Centenário (2019) nas últimas décadas a pesquisa documental tornou-se "instrumento imprescindível para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das políticas direcionadas à educação" (FÁVERO e CENTENARO, 2019, p.3). Ou ainda pode ser entendida como análise documental como defendido por Ludicke e Andre (1986) porque consideram importante instrumento na área da educação em termos de abordagem qualitativa de dados, tanto como complementando a outras técnicas como mostrando aspectos diferenciados de novos problemas ou ainda de temas.

A pesquisa documental trata-se de uma abordagem de cunho qualitativo e descritivo, buscando analisar os documentos em um enfoque interpretativo e contextual, sem a pretensão de medir numericamente os fenômenos estudados e tampouco tendo como finalidade generalizar os resultados e realizar análise estatística (SAMPIERI et al., 2006). "Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode-se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou e constituir como instrumento metodológico complementar" (SÁ-SILVA e GUINDANI, 2009, p.13). Para Gil (2008), há diferentes formas de coleta de dados, sendo divididas em pelo menos dois grandes grupos, a saber: a que se utiliza de fontes de papel e aquela em que os dados são disponibilizados por pessoas. Gil (2008) advoga que a pesquisa bibliográfica e a documental estão situadas no primeiro grupo; já no segundo se encontram as pesquisas exploratórias, de estudo de caso, estudo de campo, entre outras.

Quanto às diferenças entre pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, Gil (2008) salienta que às vezes é difícil classificar rigidamente suas características porque os diferentes estudos podem se enquadrar em uma ou outra dessas categorias. Para esse mesmo autor, embora as duas pesquisas sejam semelhantes, a pesquisa bibliográfica se utiliza de fontes tratadas por diversos autores sobre determinado assunto e a documental “[...] vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Conforme Cellard (2008), os documentos escritos são importantes fontes de pesquisa, pois possibilitam:

[...] realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. (CELLARD, 2008, p. 5)

Na pesquisa documental, de acordo com Cellard (2008), é previsto um roteiro para coleta de dados, que se inicia com uma análise preliminar das fontes documentais (tal como os documentos se apresentam, sem possibilidade de alterações) e que abrange cinco dimensões: o contexto, a autoria, a confiabilidade e autenticidade do texto, a natureza do texto e a lógica interna do texto.

Sobre o contexto, Cellard afirma ser imprescindível que o pesquisador conheça a conjuntura econômica, cultural, política, social, porque tais condicionantes podem auxiliar na compreensão de esquemas conceituais, na identificação de pessoas, grupos e/ou dos fatos sociais em que o texto foi produzido.

Para a identificação da autoria (pessoa, sociedade ou Estado) do texto é importante avaliar os interesses e motivações (por exemplo: social ou ideológica), da escrita e daqueles para os quais se está escrevendo. Essa avaliação é necessária para compreender melhor a credibilidade, a interpretação e a expressão manifestados no documento, em determinado período (CELLARD, 2008).

Quanto à dimensão da credibilidade e confiabilidade do documento, seguindo Cellard (2008), consideram-se as relações existentes entre a autoria e a

forma de distribuição da informação como fatores de preocupação quanto à procedência e à qualidade do texto.

Dessa forma, compreendemos que a imersão sistemática na Lei nº 13.409/2016 e nos demais documentos oficiais consultados foram fundamentais para a constituição do presente estudo.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Na história da Educação Profissional Brasileira, a dualidade entre um tipo de escola de cunho mais geral, para a elite, e outro de qualificação técnica profissionalizante, para as classes menos favorecidas, foi marcante.

Ao longo das décadas e das reformas educacionais, a formação para o mundo do trabalho foi atrelada às necessidades do mercado e das modificações industriais, tanto nacionais como internacionais, acirrando a diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual.

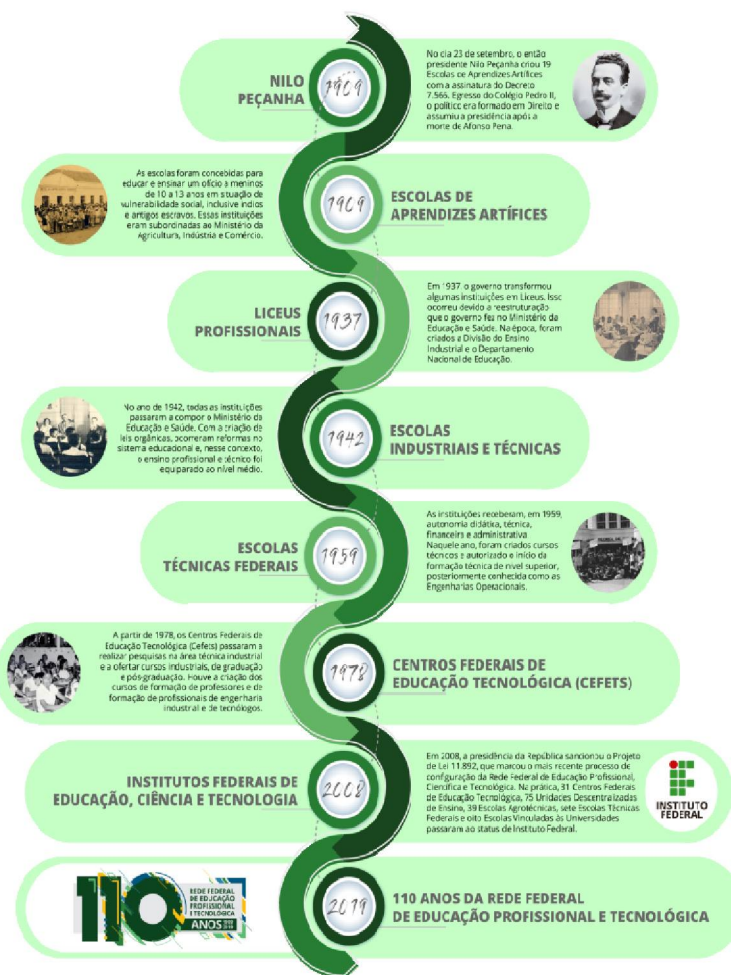
No Brasil, inúmeras foram as iniciativas ao longo de diferentes governos federais na tentativa de se estabelecer um marco para a Educação Profissional, e diversas são as concepções pedagógicas estabelecidas nessa área, como apresentado por Manfredi (2002):

Assim, entre as diversas concepções, há desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. (MANFREDI, 2002, p. 57)

Na atualidade, entre as estratégias para esse segmento educacional temos o fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na qual se inserem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos foram oficialmente estabelecidos a partir de dezembro de 2008, com o objetivo de proporcionar educação tecnológica e profissionalizante tanto no ensino médio quanto na graduação e pós-graduação. Essa estratégia nacional para o fortalecimento da Rede de Educação Científica, Técnica e Tecnológica implantou 38 Institutos Federais, distribuídos em todas as regiões do país.

Abaixo reproduzimos a figura da linha do tempo da Educação Profissional Brasileira apresentada pelo CONIF:

FIGURA 2 – LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA



FONTE: CONIF (2018).

De acordo com relatório publicado em 2014 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), em consonância com as metas do Plano Nacional da Educação 2011-2020 o governo federal tratou de elevar o número de escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, constituída à época por 562 unidades, como medida de expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos técnicos e de formação inicial.

Das 208 novas unidades previstas para o período 2011-2014, todas já entraram em funcionamento. Dessas, 92 unidades da Rede Federal de 24 Estados iniciaram suas atividades em 2014, totalizando 562 escolas em atividade. Os investimentos no Plano de Expansão e Reestruturação da Rede Federal desde 2011 foram de R\$ 3,3 bilhões, sendo R\$ 678 milhões em 2014. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica cobre todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado: com a expansão, o País passa a ter 61 unidades na região Norte, 184 na região Nordeste, 57 na região Centro-Oeste, 147 na região Sudeste e 113 na região Sul. (SETEC, MEC, 2015)

Os Institutos Federais foram constituídos com a expectativa de qualificação profissional, além da formação cidadã, em consonância com uma sociedade do conhecimento. Nessa perspectiva, os Institutos Federais apresentam, segundo Pacheco (2008), as características de transversalidade e de verticalidade:

Entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, a transversalidade diz respeito principalmente ao diálogo entre educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais. (...) A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica. (PACHECO, 2008, p. 28)

Dessa maneira, tais instituições são pluricurriculares e multicampi e ofertam cursos nos diferentes níveis, compreendendo a Educação Básica, o Ensino Superior e a Pós-Graduação.

Os Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) possuem natureza jurídica autárquica e são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, conforme afirma Pacheco (2011)²⁶:

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de

²⁶ Pacheco, Eliezer. Secretário da SETEC de 2005 a 2012. Organizador do livro *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica* (2011), que explicita os fundamentos e a concepção de educação dos Institutos Federais.

toda ordem. É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de carácter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que esses institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública. (PACHECO, 2011, p. 11)

Por ocasião das celebrações dos 110 anos de Rede Federal, cujas primeiras escolas foram instaladas em 1909, Pacheco (2019) comemora:

Os Institutos Federais (IF) são a mais ousada e criativa política educacional já experimentada em nosso país. É o que se aproxima do que Freire chama de “Inédito Viável”. Fruto do debate democrático envolvendo Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e Agrotécnicas federais, coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e pelo ministro Fernando Haddad, os IF tornaram-se a mais importante iniciativa governamental da história educacional brasileira. Este debate foi intenso, mas conduzido pelo firme propósito de construir uma nova institucionalidade, comprometida com os trabalhadores, os excluídos e com um Projeto de Nação Soberana e Inclusiva, rompendo com o elitismo das políticas historicamente implementadas no país. (PACHECO, 2019, p.. 13)

Os Institutos Federais no Brasil foram estabelecidos a partir da criação da Rede Tecnológica de Educação Profissional, em 2008. Foram criadas 38 novas instituições, com autonomia administrativa e científica e estruturas similares à das universidades federais.

De acordo com o documento do MEC (2010) sobre concepções e diretrizes dos Institutos Federais, trata-se de uma política pública que se compromete com:

[...] a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. [...]
Recuperar, mesmo que de forma panorâmica, a história da rede federal de educação profissional e tecnológica é fundamental quando se busca a afinidade entre política de educação profissional e política pública. E é no enlace dessa trajetória centenária com o futuro que já se faz presente que os Institutos Federais assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária. (MEC, 2010, p. 6)

Embora já ultrapasse cem anos de existência como promotora de Educação Profissional, a Rede completou doze anos com nova institucionalidade. Não

podemos ignorar o alerta de Frigotto quanto ao fato de essas instituições juntarem ao mesmo tempo “memórias de longa, média e curta duração” (FRIGOTTO, 2018, p. 131). O pesquisador rememora que a Rede teve origem em 1909, com a criação, por decreto presidencial de seu patrono Nilo Peçanha, das Escolas de Aprendizes e Artífices, que mais tarde se transformaram nas Escolas Técnicas – que por sua vez deram origem aos CEFETs. A mudança mais recente foi à criação das Universidades Tecnológicas e dos Institutos Federais (FRIGOTTO, 2018). “Essa junção de tempos, se tem potencialidade educativa marcada pela experiência e sedimentação, também tem o complicador da natureza dessa memória e de como juntar tempos com história e cultura tão diversas e mudanças de institucionalidade e criar uma nova identidade” (FRIGOTTO, 2018, p. 132).

O arcabouço legal da Rede inclui, além das normativas relacionadas às políticas de acesso e de permanência, uma extensa relação de leis, decretos, pareceres e portarias que regulamentam a Educação Profissional nos aspectos da organização administrativa, estrutural e financeira.

Quanto a inserção das pessoas com deficiência no trabalho é consequência das demandas por reconhecimento de direitos e da tentativa de romper com o histórico de exclusão e com a ideia de “improdutividade” desse grupo social, que gera uma noção de inutilidade ou fardo. (CARVALHO; ORSO, 2014). Essa prática excludente impele a luta dessas pessoas para participar do processo de inclusão por elas próprias, mas com a devida prudência na compreensão das estruturas que constituem sua exclusão do processo produtivo. (CARVALHO; ORSO, 2014).

Tais autores alertam para uma concepção que desconsidera que essas pessoas podem agir por vontade própria, implicando em práticas discriminatórias e preconceituosas. Essa concepção, que independe de setores, classe ou de categorias sociais, acaba por deixar as pessoas com deficiência à mercê da filantropia, caridade e tutoria de instituições ou da família.. Na discussão desses autores, a força produtiva exigida pela sociedade capitalista pouco se interessa pela exploração formal de trabalho das pessoas com deficiência, pois esse grupo representa pouca rentabilidade, devido às suas características. Carvalho e Orso (2014) argumentam que, como resultado disso, muitas dessas pessoas têm seus direitos negados e acabam por trabalhar na informalidade, acirrando a exclusão social e a situação de pobreza, que as leva a depender de programas sociais governamentais ou de entidades que se beneficiam e se aproveitam da segregação.

Assim, e apesar de a legislação brasileira prever cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, na prática os empregadores não se interessam pela capacidade de trabalho desse segmento social (CARVALHO; ORSO, 2014).

Nas palavras dos autores:

Na busca do entendimento dessa situação vivenciada pelas pessoas com deficiência, as explicações quase sempre recaem nos seguintes fatores: carência de escolaridade e falta de qualificação profissional; dificuldade de acesso a tecnologias que possam potencializar a vida e, por consequência, a produtividade de sua força de trabalho; existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais; e necessidade de formular uma eficaz legislação que leve empregadores a se interessar pela exploração da capacidade produtiva daqueles que pertencem a esse segmento social. (CARVALHO; ORSO, 2014, p. 144)

Para Mendes, a profissionalização ou a preparação para o trabalho para pessoas com deficiência é discutida a partir da ideia de que “[...] o trabalho é uma das principais vias de inclusão social, sendo fator fundamental para minimizar a estigmatização sofrida por estes indivíduos.” (MENDES, 2004, p. 1). A autora afirma que o trabalho apresenta um efeito importante na autoestima e contribui para o sujeito apresentar suas potencialidades e capacidades, construindo sua independência. Embora existam diversos postos de trabalhos ocupados por pessoas com deficiência, a questão da inclusão social ainda não está resolvida.

Mendes (2004) demonstra em seu estudo que as relações no ambiente de trabalho com essas pessoas são bastante restritivas no sentido comunicacional, pois as informações trocadas são estritamente sobre a tarefa a ser executada; em geral elas não participam de discussões e definições acerca do trabalho a ser desenvolvido. “[...] Assuntos rotineiros, tais como notícias de jornais, novidades na empresa, ou problemas familiares, raramente eram discutidos com pessoas portadoras de deficiências” (MENDES, 2004, p. 2).

Compreendemos que, nesse contexto da sociedade brasileira, em que o direito das pessoas com deficiência ao trabalho ainda é desrespeitado, a educação profissional não é somente um meio para inclusão social e produtiva, mas, para além disso, uma opção de formação para a cidadania em favor da autonomia delas próprias, para que reconheçam, reivindiquem e exerçam seus direitos sociais, civis e trabalhistas.

A Educação Profissional foi envolvida nas políticas da Educação Especial, mais organizadamente, a partir do Programa TecNep, lançado nos anos 2.000 e que centrou suas principais ações em: tecnologias assistivas, atendimento pedagógico para as diferentes necessidades educacionais específicas, organização dos NAPNEs e a disseminação de uma cultura da “educação inclusiva”. Extraímos do site da SETEC/ MEC exemplos de legislações relacionadas à Educação Especial, conforme quadro abaixo:

Aspectos legais relacionados à Educação Especial na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica
Constituição Federal de 1988 – Educação Especial
Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN
Lei nº 12.764/2012 – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno Espectro Autista.
Lei nº 13.409/2016— Institui a reserva de vagas nas instituições federais de ensino técnico e superior.
Lei Nº 13.149/2015 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente.
Lei nº 10.098/94 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Lei nº 10.436/02 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.
Lei nº 7.853/89 – CORDE – Apoio às pessoas portadoras de deficiência.
Lei nº 8.859/94 – Estende aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.
Decreto nº 186/08 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
Decreto nº 6.949 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Decreto nº 6.094/07 – Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
Decreto nº 6.215/07 – Institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD.
Decreto nº 6.214/07 – Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.
Decreto nº 6.571/08 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 5.626/05 – Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
Decreto nº 3.298/99 – Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
Decreto nº 3.691/00 – Regulamenta a Lei nº 8.899/96.
Decreto nº 3.952/01 – Conselho Nacional de Combate à Discriminação.
Decreto nº 5.296/04 – Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na promoção de acessibilidade.
Decreto nº 3.956/01 – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala).

Portaria nº 976/06 – Critérios de acessibilidade nos eventos do MEC.
Portaria nº 1.793/94 – Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.
Portaria nº 3.284/03 – Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Portaria nº 319/99 – Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.
Resolução CNE/CP nº 1/02 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

E, embora nosso estudo tenha se dedicado a análise de uma dessas leis relacionadas percebemos que o arcabouço legal da educação especial garante direitos educacionais para estudantes com deficiência. Percebemos que o quadro apresentado demonstra uma preocupação governamental no registro e avanço na pauta de direitos da educação para as pessoas com deficiência.

Sendo assim, considerando a complexidade descrita sobre os Institutos Federais e a legislação vigente compreendemos que as políticas institucionais se relacionam com os diversos níveis educacionais ofertados e, por esse motivo não elegemos um nível específico para análise em detrimento de outro. Mas intencionamos identificar como se comportam essas instituições com atendimento educacional diversificado frente à Lei nº 13.409/2016.

3.1.1 A escolha dos Institutos Federais da região Sul para a pesquisa

Para compor a presente pesquisa, fizemos uma busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também no Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Entendemos como necessário o levantamento sobre as políticas de acesso e utilizamos os seguintes descritores: “políticas de acesso nos Institutos Federais”, “a Lei nº 13.409/2016 para reserva de vagas para pessoas com deficiência”, “política de inclusão para estudantes com deficiência nos Institutos Federais” e “processo seletivo nos Institutos Federais e as pessoas com deficiência”. Não foram encontradas pesquisas sobre estes assuntos a partir da aprovação da referida lei.

Quando empregamos o descritor “a lei de cotas para estudantes com deficiência nos Institutos Federais”, encontramos uma dissertação no banco de dados do IBCT. Essa dissertação foi defendida no ano de 2017, por Olavo Antônio de Almeida Pereira, sob o título “Os reflexos da emenda na Lei de Cotas Sociais para as PCD no acesso e na acessibilidade no Instituto Federal Sul-Riograndense Campus Pelotas” (PEREIRA, 2017).

A referida pesquisa teve por objetivo verificar se o Instituto Federal em questão estava preparado para receber estudantes com deficiência, considerando os reflexos da Lei nº 13.409/2016. Porém, o estudo tratou especificamente da questão das adaptações para a acessibilidade no campus e nos documentos do site e do Programa Q-Acadêmico, além dos registros acadêmicos do Instituto Federal. A pesquisa constatou que, com a efetivação da referida lei, houve um aumento no número de candidatos com deficiência inscritos nos campus, o que poderia refletir no aumento de alunos com deficiência na instituição. O referido autor considera que o campus está preparado com rampas, elevadores e banheiros adaptados para receber esse público advindo da reserva de vagas.

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, percebemos a necessidade de compor um panorama nacional tanto para selecionar os Institutos a serem pesquisados como para coletar informações sobre seus processos seletivos, as formas de ingresso e a existência de normas institucionais para acesso de estudantes com deficiência, além do nível de ensino em que é aplicada a reserva de vagas. Com esse intuito, convidamos os 38 Institutos Federais existentes em todo o Brasil para prestarem informações, via formulário no *Google Drive* (ver Apêndice)²⁷.

A elaboração das questões partiu das características definidas em lei e outros instrumentos²⁸ da oferta de cursos dos Institutos Federais, considerando a organização da educação profissional quanto a: qualificação profissional inicial e continuada de trabalhadores (FIC), educação profissional técnica de nível médio, educação profissional de graduação e de pós-graduação, em articulação com a

²⁷ A elaboração do formulário contou a contribuição do professor doutor Amarildo Magalhães, pró-reitor de Ensino do IFPR; da orientadora da presente pesquisa, a professora doutora Laura Ceretta Moreira, da UFPR e da doutoranda Vanessa Caroline da Silva, no preenchimento do formulário teste.

²⁸ Decreto nº 5.154/2004, Decreto nº 8.268/2014, Lei nº 13.168/2015, Lei nº 13.409/2016 e a LDB – Lei nº 9394/1996 e suas atualizações

educação de jovens e adultos, a oferta de cursos à distância e as formas de seleção de estudantes.

Com a intenção de estabelecer o *lócus* da pesquisa, consideramos os dados educacionais das diversas regiões do país, por meio do levantamento de informações do Conselho de Dirigentes dos Institutos Federais (CONIF) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística– (IBGE).

Conforme o mapeamento do – CONIF, divulgado em 2018, a Rede Federal sofreu uma série de reordenamentos e na atualidade conta com 651 campi, 9 Pólos de Inovação, aproximadamente 6 mil projetos de extensão tecnológica, mais de 8 mil periódicos, em torno de 400 depósitos de patentes, 11 mil cursos nas diferentes modalidades de ensino, 80 mil servidores (docentes e técnico-administrativos. As unidades dos Institutos Federais estão distribuídas em todo o Brasil e em todas as regiões brasileiras, da seguinte forma: Norte com 73 unidades, Nordeste com 217, Centro-Oeste com 65, Sudeste com 179 e Sul com 117 (CONIF, 2018).

A região sul do Brasil é formada pelos estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul e, conforme o IBGE (2016), se situa na faixa média de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com 0, 754. Nos índices de Educação, Renda e Longevidade a região encontra-se acima da média do País (IBGE, 2016). Sobre os dados educacionais, o IBGE identificou que a região Sul manteve de 2016 a 2018 as menores taxas de analfabetismo do Brasil, em torno de 3,63% na faixa dos 15 anos ou mais, quando o percentual nacional é de 6,8%. Quanto ao nível de escolarização os percentuais indicam que pessoas com 25 anos ou mais são as que conseguem concluir o ensino médio somando 47,4% nacionalmente, sendo que na região sul o total é de 45,7%. E ainda, é a região com menor percentual de pessoas com deficiência em relação à população total – 22,50% (IBGE, 2018).

Há que se considerar que os índices positivos em relação à média do país podem ter implicações no campo ideológico político, motivando, por exemplo, discursos separatistas (SENADO FEDERAL, 2017). Tais discursos podem embasar e legitimar violência, intolerância e preconceito, colocando em movimento “[...] sentidos conservadores, implicando no modo como as relações se constituem, tendo sujeitos prontificados a atacar o outro por sua diferença” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 103).

Embora o IBGE ateste uma pequena elevação nos índices nacionais entre 2016 e 2018, é preciso destacar que uma parcela de 6,8% da população brasileira

com 15 anos ou mais não sabem ler ou escrever, dado que persiste desde o ano de 2015. O número revela desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais, que podem favorecer preconceito e exclusão de diversos grupos de minorias e que precisam ser enfrentados.

Deste modo, entendemos que a região Sul apresenta necessidade de refinamento na oferta de políticas públicas educacionais para a população em geral e para as pessoas com deficiência. Acreditamos que estudos que evidenciem essas demandas contribuem significativamente para enfrentar e resistir a sistemas discursivos excludentes.

Os Institutos Federais da região Sul foram eleitos para a pesquisa a partir de um processo que agregou os dados do levantamento de pesquisa sobre a Lei nº 13.409/2016 (de reserva de vagas nas instituições públicas federais de ensino), os dados educacionais por região, bem com o resultado observado no questionário enviado para os 38 Institutos Federais. Assim, estabelecemos como lócus de pesquisa os seis Institutos Federais da região Sul: Instituto Federal do Paraná, Instituto Federal de Santa Catarina, Instituto Federal Catarinense, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Rio Grandense e Instituto Federal Farroupilha.

Para a compreensão das políticas institucionais entendemos importante contextualizar, brevemente, cada um dos seis institutos pesquisados, quais sejam: IFPR, IFSC, IFC, IFRS, IFFAR e IFSUL. Para composição das informações acerca desses IF's, analisamos os Planos de Desenvolvimento Institucional, resoluções específicas que tratam de ações afirmativas e reserva de vagas e editais dos processos seletivos, especialmente, do ano de 2018/19.

A seguir apresentamos um breve relato histórico de cada uma das instituições pesquisadas, com dados encontrados nos sites.

1. IFPR – Instituto Federal do Paraná: iniciou suas atividades como Escola Alemã em 1869, com o objetivo de atender os filhos dos alemães estabelecidos em Curitiba. Em 1936, passou a ser chamado de Colégio Progresso e em 1938 foi incorporado à Universidade Federal do Paraná; em 1974, sua denominação passa a ser Escola Técnica, a qual permaneceu até 2008, com a transformação em Instituto Federal do Paraná. A instituição possui 25 campi e oferta cursos nas modalidades presencial e à distância.

2. **IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina:** foi criado em 23 de setembro de 1909, pelo Decreto nº 7.566. Em 2.002 foi transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica. Com a Lei nº 11.892/2.008 se transformou em IFSC, contando com 22 campus na atualidade e ofertando cursos presenciais e à distância.

3. **IFC – Instituto Federal Catarinense:** foi criado em 2008, com a integração das Escolas Agrotécnicas dos municípios de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, além dos Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú, vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente possui 15 campi e oferta cursos presenciais.

4. **IFFAR – Instituto Federal Farroupilha:** sua origem deve-se à integração, a partir da lei de criação dos Institutos, do Centro de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e de sua unidade descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, juntamente com a unidade descentralizada de ensino do município de Santo Augusto. Na atualidade possui 13 campi e oferta cursos presenciais e à distância.

5. **IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul:** se estruturou a partir de diversas instituições, sendo elas o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul, a Escola Agrotécnica Federal do município de Sertão, a Escola Agrotécnica Federal de Canoas, a Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além do Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati e unidades de ensino técnico dos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá. Possui 17 campi e oferta cursos presenciais e à distância.

6. **IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense:** teve sua origem em 1917 como Escola de Artes e Ofício; em 1930 passou a denominar-se Instituto Profissional Técnico, que parou de funcionar em 1940. Em 1942 foi criada a Escola Técnica de Pelotas e suas atividades se iniciaram em 1945, se tornando Escola Técnica Federal de Pelotas, em 1959. Em 1999, a Escola foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas e em 2008 foi transformada em Instituto Federal. Possui 14 campi com cursos presenciais e à distância.

Em complemento a esses dados, realizamos ainda uma busca de informações gerais sobre cada uma dessas instituições na Plataforma Nilo Peçanha. Essa plataforma foi desenvolvida para gerenciar os dados nacionais dos Institutos Federais, considerando-se que outras plataformas, como as do Censo Escolar e as

do Censo da Educação Superior, não representam a diversidade e a dinâmica da Rede Federal, conforme indicado no Guia de Referência Metodológica²⁹ (2018).

Verificamos que a citada plataforma – lançada em 2018, sendo o ano-base de 2017 – consiste na coleta, validação e disseminação dos dados dos Institutos, mas ainda apresenta algumas limitações, tais como a ausência de informação sobre estudantes com deficiência.

Na tabela abaixo apresentamos informações extraídas da Plataforma Nilo Peçanha:

TABELA 1 – PERFIL DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Informações	IFPR	IFSC	IFC	IFRS	IFFAR	IFSUL
Nº de cursos	349	721	214	307	171	251
Nº de vagas	1.378	30.184	7.464	25.475	7.769	8.883
Matrículas	30.228	50.335	17.528	27.366	14.859	24.369
Inscritos	33.173	104.524	20.225	33.844	21.244	34.082
Ingressantes	11.181	25.489	6.614	12.489	7.085	8.282
Concluintes	5.382	10.522	2.887	7.699	4.629	4.031
Técnico-Adm	930	11.44	864	984	669	802
Docentes	1.299	10.38	1.605	1.261	820	1.123

FONTE: Plataforma Nilo Peçanha (2019)

Com esse levantamento concluímos que todos os seis Institutos da região Sul apresentam um histórico que remonta há mais de cem anos de atuação na Educação Profissional e, portanto, são referências nessa área. A opção pela pesquisa nos Institutos Federais da região sul do Brasil visa melhorar o entendimento as políticas de efetivação de direitos para o público da deficiência na educação profissional, contribuindo para aperfeiçoá-las.

3.1.2 Procedimentos de coleta de dados

Considerando o objetivo de analisar a pluralidade da aplicação da Lei nº 13.409/2016 e seus possíveis efeitos na democratização do acesso nos Institutos

²⁹ A Plataforma Nilo Peçanha foi lançada pela SETEC/MEC em 2018, ano base 2017, para concentrar os dados dos Institutos Federais de alcance nacional.

Federais, selecionamos documentos oficiais e institucionais para compreender a operacionalização da lei e atender aos demais objetivos específicos.

O propósito desse levantamento consistiu em investigar as políticas institucionais observando contradições, ambiguidades, entraves ou possibilidades para a operacionalização do direito à educação, nos processos seletivos dos IF's. Para essa verificação, utilizamos diversas estratégias de coleta de dados, a partir da análise de conteúdo dos documentos institucionais, normas legais e demais informações, como já mencionado.

Conforme Richardson (2017), questionário é um instrumento de coleta de dados por meio de perguntas escritas com a intenção de obter conhecimento ou informações de determinado grupo para descrever características. Ainda segundo o autor, os questionários podem ser autoaplicados, modelo em que as pessoas decidem qual o melhor momento para responderem, e formados por perguntas fechadas, abertas ou de ambos os tipos (RICHARDSON, 2017). Nosso questionário combinou perguntas mistas (fechadas e abertas) com respostas pré-estabelecidas e fixas e outras abertas, com a possibilidade de complemento pelo respondente.

O questionário foi elaborado em formulário on-line e enviado por e-mail aos pró-reitores e pró-reitoras de ensino dos Institutos Federais, considerando o envolvimento dessa unidade nos processos seletivos de estudantes nas instituições. E, compreendemos que as informações nacionais foram significativas para observar a tendência quanto à aplicação da Lei nº 13.409/2016 e os critérios de seleção de estudantes com deficiência.

Como mencionamos antes, utilizamos também a pesquisa documental como técnica de coleta de dados. Conforme anunciado por Cellard (2008), iniciamos a análise preliminar das fontes documentais e tomamos como referência a Lei nº 13.409/2016 para a seleção dos demais documentos a serem analisados.

As dimensões de contexto, autoria, confiabilidade e autenticidade, a natureza e a lógica do texto da referida lei nos indicaram outros possíveis documentos de análise, além da necessidade de verificação de outros estudos sobre a temática da reserva de vagas para estudantes com deficiência nos Institutos Federais (conforme apresentamos na introdução de nosso estudo).

Como resultado dessa análise preliminar, definimos os tipos de documentos oficiais a serem consultados. E, após a leitura flutuante sobre reserva de vagas para

peças com deficiência, estabelecemos uma caracterização dos documentos a serem analisados, sendo eles: convenções, leis, decretos e portarias ministeriais.

Em seguida, depois de novas leituras e análises, participação em eventos e reuniões em que se discutiu, dentre outros assuntos, os possíveis reflexos dessa lei de reserva de vagas em Universidades e Institutos Federais, percebemos a necessidade de refinar a análise dos documentos a partir do levantamento de temáticas.

Dessa maneira, após a definição do *lôcus* da pesquisa e considerando a análise dos documentos institucionais, realizamos a categorização dos documentos analisados nas instituições pesquisadas, sendo eles: Plano de Desenvolvimento Institucionais (PDI), resoluções, portarias, editais do processo seletivo. Também fizemos consulta a relatórios e outros materiais institucionais como complemento de leitura, quando necessário e/ou disponíveis.

QUADRO 4 – DOCUMENTOS OFICIAIS, CATEGORIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS E CATEGORIAS TEMÁTICAS

Tipo de documento	Caracterização do documento	Temáticas
-documentos oficiais	- Convenções, Leis, Decretos e Portarias Ministeriais	- Direito a educação para as pessoas com deficiência, política de reserva de vagas, critérios de seleção das pessoas com deficiência, direitos humanos, processo seletivos, concepção de pessoa com deficiência.

FONTE: a autora (2019).

Assim, com base nessa organização definimos os documentos oficiais, além de documentos complementares que foram consultados para o presente estudo. Apresentamos esse material de forma resumida no quadro abaixo:

QUADRO 5 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS

(Continua)

Tipo de documento	Documentos analisados
- Documentos Oficiais	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto nº 6.949/2009: Promulga a Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007. - Lei nº 13.409/2016: Altera a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. - Resolução nº 54.21/2001 - Organização Mundial da

Saúde (OMS). Dispõe sobre um sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

- Portaria Normativa nº 9/2017: Altera a Portaria Normativa do MEC nº 18/12 e dá outras providências.

***Documentos Oficiais complementares:**

- Lei nº 13.146/2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência).

- Decreto nº 3.298/99: Regulamenta a Lei nº 7853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

- Decreto nº 5.296/2004: Regulamenta as Leis nº 10.048/2.000 que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098/2.000 que estabelece critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

FONTE: a autora (2019)

Importante esclarecer que intitulamos documentos Oficiais aqueles que foram produzidos externamente as instituições pesquisadas e dizem respeito a Leis, Decretos, Resoluções e Portarias e normatizam os procedimentos institucionais.

Nos quadros abaixo definimos como documentos institucionais aqueles produzidos pelas instituições pesquisadas e que normatizam seus procedimentos internos, sendo tais documentos selecionados apresentados nas tabelas abaixo de acordo com cada instituição.

Nesse sentido, demonstramos que no caso do Instituto Federal Catarinense a relação de documentos institucionais apresenta além das normas relativas a aprovação de reserva de vagas há também relatórios técnicos sobre processos seletivos que diferem das demais instituições pesquisadas, como demonstramos no quadro abaixo:

QUADRO 6 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFC ANALISADOS

(Continua)

Instituto Federal	Normatização Institucional
-------------------	----------------------------

IFC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução Ad Referendum Nº 02 - Conselho Superior. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 ▪ Resolução Nº 037/2016 - Conselho Superior: dispõe sobre a aprovação de reserva de vagas pelo sistema de ações afirmativas em cursos técnico em agropecuária e licenciaturas. ▪ Edital Nº 119/2018 para o Processo Seletivo de 2019 - Estabelece 50% de reserva de vagas para pretos, pardos, indígena e pessoas com deficiência, mais 25% destinadas a oriundos/as da agricultura familiar. Para PCD são 21, 3%, utilizando a definição de percentual do IBGE <li style="padding-left: 20px;">* Documentos Institucionais complementares: ▪ Relatório Técnico: Análise dos dados do Processo Seletivo 2018: primeiro semestre de 2018 nos Cursos Técnicos Subsequentes. Blumenau, 19 de março de 2018. Barbara Cristine Sorgetz, Carolina Giordano Bergmann, Diego Trentin Mioranza. ▪ Relatório Técnico: Análise dos dados do Processo Seletivo 2018: primeiro semestre de 2018 nos Cursos Técnicos de Nível Médio. Blumenau, 21 de maio de 2018. Barbara Cristine Sorgetz, Carolina Giordano Bergmann, Diego Trentin Mioranza.
-----	---

FONTE: a autora (2019)

Quanto aos documentos institucionais do Instituto Federal Farroupilha, constatamos que além das resoluções sobre ações inclusivas e reserva de vagas a instituição apresenta um documento sobre inclusão e diversidade como política própria como apresentamos no quadro a seguir:

QUADRO 7 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFFAR ANALISADOS

Instituto Federal	Normatização Institucional
IFFAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução Nº 015/2014 - Conselho Superior. Aprova o Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas do Instituto Federal Farroupilha. ▪ Resolução Nº 052/2017 - Conselho Superior: Estabelece a Política de Ações Afirmativas de Inclusão Socioeconômica, Étnico-Racial e para Pessoas com Deficiência para os cursos técnicos de nível médio e de graduação, presenciais e a distância no IFFAR. ▪ Resolução Nº 052/2017 - Conselho Superior. Estabelece a Política de Ações Afirmativas de Inclusão Socioeconômica, Étnico-Racial e Para Pessoas com Deficiência para os Cursos Técnicos de Nível Médio e de Graduação, presenciais e a distância no Instituto Federal Farroupilha. ▪ Resolução Nº 015/2014 - Gabinete do Reitor: Aprova o Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas do IFFAR. ▪ Resolução nº 09/2019: Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha. ▪ Edital Nº 357/2018 para o Processo Seletivo 2019- Estabelece 60% de vagas de reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência utilizando a definição de percentual do IBGE, sendo 23,83% para PCD. ▪ Política de diversidade e inclusão do IF Farroupilha. Santa Maria. RS. Agosto de 2013. .

FONTE: a autora (2019)

No Instituto Federal do Paraná, as resoluções não tratam especificamente da reserva de vagas, mas o fazem sobre a organização didática dos cursos, bem como trata dos processos seletivos e apresenta os tipos e formas de reserva de vagas nos editais dos processos seletivos, conforme relacionamos no quadro abaixo:

QUADRO 8 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFPR ANALISADOS

Instituto Federal	Normatização Institucional
IFPR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução Nº 54/2011 - Conselho Superior. Dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná. ▪ Resolução Nº 55/2011 - Conselho Superior. Dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica da Educação Superior no âmbito do Instituto Federal do Paraná. ▪ Resolução Nº 02/2017 - Conselho Superior. Altera a Resolução 55/2011, que dispõe sobre a Organização didático Superior no âmbito do Instituto Federal do Paraná. ▪ Resolução Nº 68/2018 - Conselho Superior. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional IFPR 2019-2023. (732 p.) ▪ Instrução Interna de Procedimentos Nº 02/2017 - PROENS. Dispõe sobre a oferta de nível médio e cursos de graduação no âmbito do Instituto Federal do Paraná. ▪ Anexo da Resolução Nº 18/2017 - Conselho Superior. Regulamento dos cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>. ▪ Edital IFPR nº 011/2017- Rege sobre o Processo Seletivo para o ano de 2018 nos cursos de Nível Médio, na modalidade presencial. ▪ Edital IFPR Nº 18/2019 para o Processo Seletivo de 2020 (ano em que inicia a efetivação da Lei Nº 13.409/2016) - Estabelece 60% de reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, sendo 50% conforme previsto na Lei e mais 5% reservadas à PCD, de acordo a política institucional.

FONTE: a autora (2019)

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul apresenta em suas normas as ações afirmativas, a reserva de vagas e o processo seletivo o que demonstramos no quadro abaixo:

QUADRO 9 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRS ANALISADOS

(Continua)

Instituto Federal	Normatização Institucional
-------------------	----------------------------

(Conclusão)

IFSC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução Nº 005/2011- Conselho Superior: normatiza o Programa de Ações Afirmativas para os cursos de graduação, presenciais e da modalidade a distância em conformidade com os atuais procedimentos do SISU. ▪ Resolução Nº 20/2018 - Conselho Superior. Aprova o Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC e dá outras providências. ▪ Resolução nº 40/2014: Aprova o Plano de Desenvolvimento do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina referente ao período 2015-2019 ▪ Instrução Normativa Nº 17/2018 - Gabinete do Reitor: dispõe sobre o estabelecimento de reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nos processos de seleção de ingressantes em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> do IFSC. ▪ Instrução Normativa Nº 08/2019. Gab. Reitora. Revoga a Instrução Normativa nº 16/2018 e dispõe sobre normas e procedimentos para a apuração de renda familiar bruta per capita dos discentes do Instituto Federal de Santa Catarina. ▪ Edital de Ingresso Nº 03/DEING/2018/2 para o Processo Seletivo de 2019 - Estabelece 50% de reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, de acordo com a normatização institucional e utilizando a definição de percentual do IBGE de 21,3% para PCD.
------	---

FONTE: a autora (2019)

No Instituto Federal Sul Rio Grandense, os documentos institucionais regulamentam a política de inclusão, as formas de acesso e a reserva de vagas além de editais do processo seletivo de acordo com o quadro a seguir:

QUADRO 10 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFSUL ANALISADOS

Instituto Federal	Normatização Institucional
IFSUL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução Nº 90/2012 - Aprova a reformulação da Organização Didática do Instituto Federal Sul Rio-grandense. ▪ Resolução Nº 51/2016 - Aprova o Regulamento da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSUL ▪ Resolução Nº 148/2017 - Conselho Superior: Aprovar a alteração do Regulamento de Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSUL, aprovado pela Resolução CONSUP nº 51/2016. ▪ Resolução Nº 23/2019 - Conselho Superior: Aprova as formas de acesso do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. ▪ Instrução Normativa IFSul Nº 07/2019 - Gab. Reitor. Dispõe sobre o ingresso de candidatos pela Política de Cotas para Pessoa com Deficiência nos processos seletivos do IFSUL. ▪ Edital nº 074/2018 para o Processo Seletivo de 2019 - Estabelece 50% de reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. ▪ Resolução nº6 /2014: Aprova o Plano de Desenvolvimento 2014-2019 do Instituto Federal Sul Rio Grandense

FONTE: a autora (2019)

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul estabelece em seu conjunto de normas as políticas afirmativas, o processo de reserva de vagas e ainda apresenta um estudo das políticas afirmativas e trajetórias como instituição inclusiva, conforme mostramos no quadro abaixo:

QUADRO 11 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRS ANALISADOS

Instituto Federal	Normatização Institucional
IFRS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução Nº 022/2014- Conselho Superior: aprova a Política de Ações Afirmativas do IFPRS. ▪ Resolução Nº 053/2017- Conselho Superior: aprova a Política de Ingresso Discente do IFRS. ▪ Resolução Nº 84/2018 - Conselho Superior. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-20203. ▪ Instrução Normativa IFRS Nº 10/2017 - Gab. Reitor. Regulamenta o processo de ingresso de candidatos negros (pretos e pardos) por cotas nos processos seletivos e concursos do IFRS. ▪ Edital Nº 62/2018 para o Processo Seletivo 2019 - Estabelece 50% da reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Sendo 23,84% para PCD, a definição de percentual do IBGE. ▪ Coleção estudos afirmativos: ações afirmativas e trajetórias do IFPRS como instituição inclusiva. Organização: Andrea Polleto Sonza, Bruna Poletto Salton, Jair Adriano Strapazon e Andrpe Lázaro. Rio de Janeiro. FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016.

FONTE: a autora (2019)

Ressaltamos que os documentos analisados foram encontrados nos sites por meio do mecanismo de busca em cada uma das instituições. Após o levantamento passamos aos procedimentos de análise dos dados encontramos nos referidos documentos.

3.1.3 Procedimentos de análise de dados

Consideramos que as contribuições teóricas analisadas e o conjunto de técnicas metodológicas nos ajudaram a refletir sobre os objetivos deste estudo, bem como nos conduziram aos seus resultados. De acordo com a metodologia adotada, selecionamos e organizamos os materiais identificados, para, após as diversas leituras, escolhermos as categorias de análise.

No que se refere à análise documental ou pesquisa documental, Richardson (2017) sustenta que esta se ocupa do estudo de documentos com objetivo de descobrir as possíveis relações entre as circunstâncias sociais e econômicas, em determinado tempo sociocultural e histórico. Evangelista (2008) observa que ao pesquisador os documentos, em pesquisa educacional, podem oferecer "(...) pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados (...)" (EVANGELISTA, 2008, p. 6).

Ao utilizarmos os documentos entendemos como discutido por Flick (2009) que os documentos oficiais e institucionais são produzidos intencionalmente para um grupo e pretendem decidir ou convencer sobre determinadas questões. Tais documentos também permitem conclusões quanto ao que as instituições ou seus autores analisam, representam ou fazem. Flick (2009) ainda argumenta que o pesquisador deve considerar tanto quem produziu, para quem e qual propósito do documento, sendo significativo não somente o conteúdo do documento, mas, dessa forma, seu contexto.

Como procedimento de análise dos conteúdos dos dados levantados, consideramos Minayo (1994) que indica que essa análise pode ser compreendida em sentido mais amplo que abrange a interpretação em um mesmo movimento: "o de olhar atentamente para os dados da pesquisa" (MINAYO, 199, p.34). Para Cellard (2008, p. 14) o pesquisador constrói e reconstrói configurações significativas para extrair os elementos mais importantes, comparando-os com outros elementos definidos no *corpus* documental. Conforme Cellard (2008):

As combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico, mas também deve-se admiti-lo, em função da própria personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica. (Cellard, 2014, p.14)

Ludck e André (1986) observam que os da análise de são os procedimentos dos aspectos simbólicos das mensagens que podem variar entre palavra, sentença ou parágrafo tratando-se, por exemplo, da identificação temática quanto a aspectos políticos, filosóficos ou psicológicos de cultura e comunicação. As autoras apresentam como procedimento para as análises do conteúdo documental a caracterização dos documentos selecionados, a escolha das unidades de registro e de contexto, a organização do material (processo de leituras, releituras e anotações)

que vão definir as categorias ou tipologias flexíveis de acordo com o quadro teórico pré-definido.

Ainda no processo das análises de conteúdo, utilizamos as inferências e a triangulação de dados. Quanto às inferências, Esteves (2004) estabelece que estas podem ser corroboradas ou questionadas por outras pesquisas dentro do mesmo quadro de investigação, pois se trata de “identificação sistemática e objetiva das características de uma mensagem” (ESTEVES, 2006, p. 4).

Para a compreensão da triangulação dos dados, Richardson (2017) justifica que atualmente a opção por essa técnica se dá pela combinação de diversas outras técnicas quantitativas (estatísticas multivariadas, por exemplo) com técnicas qualitativas mais elaboradas para explicação de fenômenos sociais que antes eram improváveis.

É importante apontar que houve dificuldades para encontrar e/ou identificar os diversos documentos necessários às análises, porque nem sempre os sites estão atualizados e, além disso, cada instituição organiza, apresenta e disponibiliza seu material (documentos ou informações) de uma maneira diferente (dada sua autonomia administrativo-pedagógica).

Considerando a opção do nosso estudo pela pesquisa documental, identificamos nos documentos as temáticas mais recorrentes relacionadas à pesquisa: educação inclusiva, inclusão, políticas de cotas, educação especial, pessoas com deficiência, educação para a convivência, cultura da inclusão, direitos humanos, inclusão social, igualdade de oportunidades, promoção social, direitos, acessibilidade, barreiras, impedimentos, necessidades educacionais especiais, necessidades educacionais específicas, políticas de inclusão, emancipação, respeito a diversidade, diferença, diversidade, tecnologia assistiva, vulnerabilidade social, deficiências, tipos de deficiência, inserção produtiva, igualdade, acesso e permanência, assistência estudantil, NAPNE.

Após essa etapa, agrupamos e reorganizamos as temáticas nas seguintes categorias: ações afirmativas nas políticas institucionais, os Núcleos de Atendimento a Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) e a política de reserva de vagas, formas de ingresso estudantil e critérios de seleção de estudantes com deficiência.

Nas subseções posteriores apresentaremos os dados e a discussão sobre eles conforme as categorias acima estabelecidas.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo trata da apresentação e discussão dos dados, a partir da pesquisa documental de seis institutos federais da região Sul do Brasil e da aplicação de um questionário que teve por objetivo dar um panorama quanto as ocorrências de processos seletivos nos Institutos Federais. Desta feita, estabelecemos as seguintes categorias: Ações Afirmativas nos documentos institucionais, Núcleos de Atendimento as Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) em interface com a política de reserva de vagas e Formas de Ingresso Estudantil e Critérios de Seleção de Estudantes com Deficiência.

Em seguida passamos a apresentação e análise de cada uma das categorias identificadas.

4.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

As ações afirmativas se relacionam com a igualdade de direitos, ao promoverem o reconhecimento destes para segmentos de pessoas que, intencional e estruturalmente, foram colocados em situação de marginalização e exclusão cultural, econômica e social.

A igualdade de direitos perante a lei, apontada por Piovesan (2005), ocorre na primeira fase após o reconhecimento dos direitos humanos (1948), em que a ênfase estava em tratamento igualitário contra qualquer forma de diferença (raça, religião ou etnia) a partir da igualdade formal de proteção geral. Posteriormente, os sujeitos de direitos passaram a demandar respostas peculiares e diferenciadas para as suas diversas vulnerabilidades, dificultando um tratamento abstrato ou genérico (PIOVESAN, 2005). Dessa maneira, segundo a autora, a necessidade de atender e destinar proteção especial para determinados grupos torna a diferença uma promoção para reconhecimento de direitos, ao contrário de sua anulação. (PIOVESAN, 2005)

Para Dias (2002), a igualdade perante a lei ocorre quando a igualdade opera para suprimir desigualdades e estabelece diferenciações específicas, como uma forma de efetivar o princípio da isonomia, aprovado pela Constituição Federal brasileira.

Em Santos (2015), compreendemos que o auge das lutas sociais, com os movimentos na década de 1970, aludia à busca por igualdade “quando, na verdade, o que estava ocorrendo era a busca de uma identidade por grupos que se diferenciavam de uma maioria que os oprimia em nome de uma suposta igualdade, que sequer chegava a ser formal.” (SANTOS, 2015, p.128).

À medida que a busca por identidades leva ao reconhecimento do direito às diferenças, é fundamental coibir a discriminação, o que não é necessariamente o mesmo que acelerar a igualdade – por isso, a necessidade de políticas compensatórias que abreviem a conquista efetiva do direito à igualdade (PIOVESAN, 2008). Igualmente, compreendemos tais medidas compensatórias como ações afirmativas.

Nesse sentido, a reserva de vagas é uma medida compensatória para grupos historicamente discriminados e, portanto, consideramos que a Lei nº 13.409/2016 e os instrumentos que a regulamentam se localizam nas ações afirmativas. Nossa pesquisa procurou identificar, na análise dos documentos institucionais, indícios da aplicação das ações afirmativas como meio de respeitar e promover o efetivo direito educacional para o público da deficiência.

Tomamos como referência para as análises os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), documentos que são requisito para o funcionamento das Instituições Federais. Esse documento atesta a concepção de cada instituição sobre a educação que oferece e estabelece metas plurianuais a serem perseguidas pela comunidade institucional. Rocha (2016) tratou dessa questão examinando 36 desses Planos de Institutos Federais, apresentando uma série de análises desses documentos.

Na primeira delas, observou que há uma aparente “única alternativa”, que vincula a escolarização do público da Educação Especial a conceitos humanitários, na tentativa hegemônica de amenizar a realidade de uma sociedade desigual. Em segundo, constatou uma “sensível subordinação da Educação Especial às questões do campo da acessibilidade”, o que demonstra uma forma de “silenciamento” da Educação Especial, relegando a ação pedagógica à “supervalorização dos recursos e técnicas”. Finalmente, observou a importância atribuída aos NAPNEs, pelos Institutos Federais pesquisados, percebendo-os como “os principais articuladores das políticas voltadas para a escolarização do público da Educação Especial” (ROCHA, 2016, p. 147). Podemos afirmar que concordamos com as conclusões de

Rocha quando trata desses aspectos em suas conclusões, especialmente porque o PDI é o principal documento que revela para a comunidade os objetivos e intenções da instituição.

O Decreto nº 5.773/2006, que estabelece os procedimentos para a elaboração do PDI e a Portaria nº 4.361/04 (Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional), definem os dados a serem preenchidos em 10 eixos temáticos obrigatórios, que abrangem: perfil institucional, projeto pedagógico Institucional, cronograma de implantação e desenvolvimento de cursos presenciais e à distância, avaliação institucional, pessoal, infraestrutura e administrativa e financeira, política de atendimento aos estudantes e anexos. As orientações para o preenchimento do PDI estabelecem subitens para cada eixo e deixam a formatação livre para que a instituição apresente o documento da forma que achar mais adequada. Ainda, observam a importância da participação da comunidade na construção do referido documento e dos elementos de coerência, coesão, clareza e objetividade no texto, de maneira a assegurar a aplicação dos compromissos (BRASIL, 2006). Porém, percebemos que a construção livre, considerando a autonomia de cada instituição, pode dificultar para o leitor ou o pesquisador identificar mais prontamente determinadas temáticas. Um exemplo disso é que no Instituto Federal de Santa Catarina o índice dos capítulos aparece ao final de cada um dos eixos temáticos.

No tocante ao conteúdo das categorias que estabelecemos, há diferentes formas de apresentação. No IFPR, por exemplo, as políticas afirmativas não constam do índice do documento, sendo necessário verificar dentro dele se a instituição opta por essa ação, e o mesmo ocorre em relação ao NAPNE. Essa ausência de padronização pode dificultar o acesso a informações para o público em geral, de estudantes ou ainda de pessoas com deficiência. Por outro lado, também mostra a importância dada pelas instituições às ações afirmativas, quando estabelecem claramente essa opção.

Pudemos verificar que todas as instituições atuam em favor da política de ações afirmativas. O quadro abaixo lista os instrumentos que tratam do tema em cada uma das instituições que são objeto deste estudo.

QUADRO 12 – CONCEITOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DOS IFs DA REGIÃO SUL

(Continua)

Insti tuto Federal	Conceitos de Ações Afirmativas estabelecido em normativa institucional
R IFP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução nº 68/2018 - PDI 2019-2023: Entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados social ou economicamente. As ações universais visam o acompanhamento e o atendimento independentemente da condição social, econômica, etnia, gênero, dentre outros. Com intuito de acompanhar os (as) estudantes em todo o período acadêmico, junto ao Instituto Federal do Paraná - IFPR, a Assistência Estudantil considera importante a criação de programa que avalie o desempenho pedagógico do discente e o acompanhamento do seu progresso.
C IFS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução nº 005/2011- O Programa de Ações Afirmativas dos Cursos de Graduação do IF-SC constitui-se instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso os cursos, de estímulo à permanência e êxito no percurso formativo na instituição e de acompanhamento à inserção socioprofissional.
IFC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução nº 037/2016: dispõe sobre a aprovação de reserva de vagas pelo sistema de ações afirmativas em Cursos Técnicos em Agropecuária e Licenciaturas. ▪ Resolução nº 33/2019 - ANEXO: Art. 1º A presente resolução dispõe sobre a Política Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense (IFC), que orienta ações de promoção da inclusão, diversidade e os direitos humanos, para o acompanhamento e suporte da comunidade acadêmica inserida no contexto da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, sexualidade, necessidades específicas ou de outras características individuais, coletivas e sociais.
S IFR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução nº 022/2014 - Art.1º Fica instituída a Política de Ações Afirmativas do IFRS, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. ▪ § 1º Esta política propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas. ▪ Resolução Nº 84/2018 - PDI 2019-2023: O IFPRS, por meio da sua PAF (Resolução nº 22 de 25/02/214), contempla ações de inclusão nas atividades de ensino, pesquisa e extensão pra a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas e para a defesa dos direitos humanos. A referida Política propõe medidas especiais para o acesso, permanencia e êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas.
IFSUL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução nº 148/2017 - Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul: Art.1º - Fica instituída a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e para pessoas com deficiência e defesa dos direitos humanos. ▪ §1 Esta política propõe o acesso e permanência de todos os estudantes através da acessibilidade e os recursos necessários, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade

	socioeconômica e oriundos de escolas públicas.
AR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ § É papel desta política, de forma transversal, articular o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão do IFSUL, de forma, a garantir os preceitos dos direitos humanos para o corpo discente, docente e servidores técnico-administrativos. ▪ Resolução nº 052/2017: A Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal Farroupilha constitui-se em um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica, étnico-racial e das condições das pessoas com deficiência, mediante a ampliação do acesso aos cursos e ao acompanhamento percurso formativo na instituição, com a adoção de medidas que estimulem a permanência nos cursos.

FONTE: a autora (2019)

Os PDI dos Institutos Federais registram que as políticas de ações afirmativas foram gradativamente efetivadas a partir do ano de 2010 e contam com normas próprias.

Assim, observando o quadro acima identificamos as seguintes situações:

➤ O Instituto Federal do Paraná, o Instituto Federal de Santa Catarina, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, o Instituto Farroupilha e o Instituto Federal Sul-rio-grandense apresentam normativa específica para ação afirmativa, estabelecendo seu conceito relacionado a grupos socialmente discriminados, ao mesmo tempo em que pretendem desenvolver programas de acompanhamento pedagógico para todos os estudantes da instituição.

➤ O Instituto Federal do Paraná não possui resolução própria que estabeleça ações afirmativas, mas define no PDI o entendimento dessa política.

➤ O Instituto Federal do Rio Grande do Sul também relaciona as ações afirmativas a grupos de diversidade cultural e discriminação socioeconômica, estabelece essas ações como políticas da instituição e determina o envolvimento do ensino, da extensão e da pesquisa na sua execução.

➤ O Instituto Federal Catarinense também institui a Política de Ações Afirmativas voltada à reserva de vagas para cursos técnicos da agropecuária e aos cursos de licenciatura, além de grupos associados à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero, de necessidades específica e aos direitos humanos. Estabelece a inclusão desses grupos nas atividades da instituição, no ensino, na extensão e na pesquisa.

➤ O Instituto Federal Farroupilha e o Instituto Federal do Rio Grande do Sul possuem resoluções próprias estabelecendo Políticas de Ações afirmativas para grupos associados à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial e tratam da

acessibilidade e inclusão de forma mais explícita, remetendo ao grupo da deficiência.

➤O Instituto Federal Sul Rio Grandense tem resolução específica para inclusão e acessibilidade na instituição.

A partir desses dados podemos aferir que todos os Institutos Federais da região sul possuem iniciativas voltadas às ações afirmativas. Entendemos como positivo, também, a definição dessas ações em normas institucionais, porque demonstra a preocupação com os avanços no reconhecimento dos direitos de determinadas minorias excluídas, histórica e socialmente.

A constatação de que essas instituições estabeleceram políticas institucionais de ações afirmativas demonstra a sensibilidade e o envolvimento dessas comunidades, ao menos do ponto de vista da norma e, espera-se, em muitas delas também na oportunidade de convivência com esses grupos, em seus cotidianos.

Por outro lado, as concepções sobre ação afirmativa nos chamaram a atenção. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul e o Instituto Federal Sul-rio-grandense utilizam as políticas de ações afirmativas com uma definição que engloba a Educação Inclusiva; o Instituto Federal do Paraná associa a ação afirmativa a políticas focais e o Instituto Federal Catarinense define ação afirmativa como reserva de vagas.

Entretanto, observamos que mesmo utilizando definições diferentes, as instituições partem do pressuposto de que a ação afirmativa é uma política compensatória de reparação para grupos com vulnerabilidade histórica cultural, social, mas tendem a enfatizar a vulnerabilidade econômica, porém ficam reduzidas a reserva de vagas

Contudo, entendemos que as ações afirmativas podem ser mais valorizadas na perspectiva da igualdade e da diversidade como direitos fortalecendo uma política com diversas ações não somente como reserva de vagas. Dessa maneira, nos valem de Gomes (2013) quando nos alerta sobre a importância dos instrumentos legais relacionados à diversidade:

A existência de regulamentações, decretos, diretrizes é fruto das reivindicações e proposições sociais e da sua pressão sobre as diferentes esferas do Estado. É parte do reconhecimento público do Estado brasileiro de que, para se fazer justiça social em um país tão diverso e ao mesmo tempo tão desigual, teremos que articular políticas públicas de igualdade e

diversidade. Teremos, sim, que implementar, durante um bom tempo, políticas de ações afirmativas como direito. [...] São as políticas que, reconhecidamente, articulam igualdade e diversidade. São as políticas que garantem o direito aos coletivos e sujeitos sociais diversos, historicamente tratados como desiguais. Políticas voltadas para o direito das mulheres, dos indígenas, dos negros, quilombolas, pessoas do campo, pessoas com deficiência, população LGBT, ribeirinhos, povos da floresta. (GOMES, 2013, p. 238-239)

Nosso entendimento é que ao estabelecer as políticas de ações afirmativas, tais instituições podem colocar em evidência grupos identitários discriminados socialmente para promover positivamente essa discriminação, oportunizando convivência e reflexão sobre sua condição cidadã para além da reserva de vagas. Um exemplo, diz respeito à obrigatoriedade estabelecida pela Lei nº 11.645/2008 de estudo das culturas indígenas e afro-brasileiras, no contexto histórico de formação do povo brasileiro nas escolas. Portanto, além da reserva de vagas para grupos raciais e étnicos, a legislação coloca em evidência a reflexão histórica a respeito dessas identidades e destaca as pessoas relacionadas aos grupos de pessoas negras e indígenas com suas peculiaridades e particularidades.

Iniciativas de discussão sobre o protagonismo, organização dos movimentos sociais e a conquista dos direitos pelas pessoas com deficiência podem constituir outra ação afirmativa, se bem estabelecida nos currículos dos cursos da instituição. Pode fazer parte da formação acadêmica, ser incorporada no plano pedagógico das disciplinas para os estudantes e continuar nas atividades de sensibilização de servidores, como é praticado na maioria das instituições.

Nesse sentido, também, identificamos que na totalidade dos Institutos Federais pesquisados existem os NEABIs, os NAPNEs ou similares, que de certa forma colocam as questões raciais, étnicas e relacionadas às pessoas com deficiência em discussão, mas não necessariamente promovem uma política mais ampla com diversas ações afirmativas para esses grupos. Ou seja, não há programas ou bolsas cujo critério seja o da discriminação positiva; ao contrário, após a reserva de vagas no processo seletivo, o estudante com deficiência enfrentará a mesma disputa de vagas para os benefícios da assistência estudantil que os demais – o que significa que a igualdade de oportunidades fica restrita ao processo seletivo.

De nosso ponto de vista, concordamos com Moreira (2008) que mudanças para eliminar barreiras são um processo a ser desenvolvido pela instituição e não acontece em uma gestão somente e muito menos por decreto administrativo. É um

investimento que leva tempo para desconstruir preconceitos e práticas segregacionistas ou racistas de toda ordem e que é preciso um reconhecimento institucional de que "(...) nossa sociedade é matizada pela diversidade pela diversidade, pela diferença e que o ser humano é pluralidade e não uniformidade" (Moreira,2008).

Nesse sentido, percebemos que há um avanço significativo nas instituições pesquisadas quando se estabelece reserva de vagas e se propõe a organização de atendimentos para estudantes com deficiência. Porém, não foi identificado nos documentos institucionais de maneira efetiva políticas para uma discriminação positiva de identidade de grupos e recursos financeiros nos programas institucionais de pesquisa, extensão, assistência estudantil, por exemplo, para o grupo da deficiência.

No que diz respeito à educação inclusiva, identificamos a utilização desse termo no caso do IFSul, em complemento ou por semelhança ao termo ação afirmativa. Em nosso entendimento, a educação inclusiva está relacionada a um princípio educacional mais amplo e surgiu a partir da demanda social das pessoas com deficiência pelo direito a uma educação de qualidade e não restrita às escolas especiais. A premissa da inclusão não se restringe unicamente à integração das pessoas com deficiência em instituição de ensino regular, mas objetiva também preparar a instituição para receber e atender as necessidades de acessibilidade física, atitudinal e comunicacional.

Como afirmado por Carvalho e Tureck (2014):

Considerando que a luta e a legitimidade do acesso à educação tendem a ser indubitáveis, essa análise pretende constituir-se em instrumento para que as pessoas com deficiência se organizem ainda mais para reclamar esse acesso, qualitativamente de forma mais eficaz e menos discursiva. Por outro lado, a situação atual não oferece margem para um olhar pouco crítico, mas sim, exige a discussão das políticas educacionais para esse segmento de pessoas, com crítica contundente aos posicionamentos dicotômicos e aos discursos rasos dos elementos ligados a essa política, isso porque discussões esvaziadas e ambíguas tendem a fragilizar a já febril organização do segmento de pessoas com deficiência. (CARVALHO;TURECK, 2014, p. 45)

Para Rodrigues, implantar um sistema educativo inclusivo é um desafio, considerando que se parte de um sistema que não foi pensado para ser inclusivo e que envolve modificar "[...] múltiplos aspectos da forma como a aprendizagem, o

ensino, a organização e os objetivos da educação estão concebidos” (RODRIGUES, 2018, p. 1)

Em complemento, Camargo (2017) ratifica que a educação inclusiva compreende aspectos físicos e simbólicos e acrescenta:

Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele. (CAMARGO, 2017, p. 1)

Consideramos que a Educação Inclusiva é um princípio a ser perseguido na Educação Profissional, de modo que suas políticas e práticas sejam voltadas a ações que favoreçam todo o público da escola. Uma educação de todas e todos, para todas e todos, em uma perspectiva crítica e contínua. As políticas e práticas de ações afirmativas se destinam a um público específico e, para além de reconhecer direitos, asseguram a possibilidade de mudança cultural, dando visibilidade e reproduzindo saberes próprios desses grupos. Em nossa perspectiva esses dois aspectos, baseados nos direitos humanos, se fortalecem mutuamente. Igualmente acreditamos que “[...] há muito para fazer, porque a educação que integra o seu conceito ao de direitos humanos é, necessariamente, inclusiva e não discriminatória” (NUNES, 2013, p. 44).

Para exemplificar o que discurremos anteriormente, elencamos as ênfases dadas às descrições de políticas apresentadas nos Institutos Federais pesquisados, nas concepções que identificamos sobre ações afirmativas:

Ação afirmativa como reserva de vagas

- O Instituto Federal do Paraná ainda não regulamentou as ações afirmativas, embora reconheça essa necessidade. Nos editais de processo seletivo, utiliza o termo “cota de inclusão” para se referir à reserva de vagas racial, indígena e para pessoas com deficiência. Ainda, se compromete a lançar um programa de acompanhamento pedagógico dos estudantes.

- O Instituto Federal de Santa Catarina normatiza as políticas de ações afirmativas para designar reserva de vagas, acompanhamento de egressos, ao mesmo tempo que pretende promover e valorizar as diferenças e diversidades socioeconômica, racial e étnica.

Ação afirmativa

- Instituto Federal Farroupilha atesta que a Política de Ações Afirmativas é um instrumento para a promoção de valores democráticos e pretende a ampliação do acesso, acompanhamento formativo e de medidas que estimulem a permanência nos cursos, além de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica, étnico-racial e às pessoas com deficiência.

- O Instituto Federal de Santa Catarina afirma que o Programa de Ação Afirmativa é um instrumento democrático na promoção do respeito à diferença e diversidade socioeconômica, étnico-racial. Pretende a adoção de políticas de ampliação do acesso, permanência e êxito estudantil, além do acompanhamento de egressos.

Educação Inclusiva

- Instituto Federal do Rio Grande do Sul institui as ações afirmativas a partir das ações de inclusão. Promete promover respeito à diversidade socioeconômica, cultural e étnica, racial e de gênero, necessidades específicas e direitos humanos. Compromete-se, ainda, com medidas especiais para acesso aos cursos e sucesso dos estudantes: pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, oriundos de escolas públicas e com vulnerabilidades econômicas.

- O Instituto Federal Sul-Rio-Grandense estabelece as Políticas de Inclusão e Acessibilidade promovendo o respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero, de pessoas com deficiência e os direitos humanos. Orienta também que as ações de inclusão sejam incorporadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma transversal e articulada, envolvendo também o corpo técnico e docente.

Ao analisarmos os conteúdos das normas institucionais percebemos que em todas as concepções existe uma ênfase das políticas de ações afirmativas como acompanhamento de estudantes. E esse é um aspecto muito importante. Se por um lado é de extrema importância o acompanhamento de estudantes nas instituições,

por outro isso pode sugerir que os estudantes incluídos nas ações afirmativas necessariamente precisam de acompanhamento. Percebe-se também que esse acompanhamento, ao que parece, é mais relacionado à tutela do que propriamente ao seu protagonismo e sua participação cidadã na instituição. Não encontramos em nenhum dos documentos analisados programas ou ações que incentivem ou promovam o protagonismo de estudantes com deficiência nos campos acadêmico ou político.

Nesse sentido, concordamos com Cabral:

[...] o desafio está em reconhecer as particularidades e em não negligenciar as múltiplas identidades constituídas política, econômica, biopsicossocial e culturalmente, prevendo-se, por meio da garantia de direitos específicos e de tratamento diferenciados, o pertencimento de indivíduos que se encontram em situações desfavoráveis, com vistas a superar-se a interface negativa entre suas possíveis situações de vulnerabilidade, marginalização e exclusão social. (CABRAL, 2018, p. 3)

A par do desafio que Cabral (2018) nos apresenta, o referido pesquisador considera importante que possamos identificar dentro da temática das ações afirmativas o que seja igualdade de direitos, reconhecimento de identidade e diferenças, de modo a proteger as diferenças das minorias sociais, como é o caso das pessoas com deficiência. Na continuidade, o mesmo autor observa que para resguardar as diferenças, o princípio da igualdade não é suficiente, porque o que se deve resguardar é a sua singularidade, por sua identidade. Segundo Cabral, a igualdade jurídica para as pessoas com deficiência está relacionada à adoção do princípio da não discriminação por sua singularidade, daí “[...] o potencial das ações afirmativas sobre a garantia da igualdade substancial das pessoas com deficiência” (CABRAL, 2018, p.12).

Do que pudemos inferir, as instituições demonstram a preocupação com a reparação para grupos historicamente excluídos e o respeito ao direito de pessoas com deficiência, embora as medidas sejam reduzidas à reserva de vagas no processo seletivo, aos debates do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e à imposição legal da acessibilidade.

4.2 OS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNES) E A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS

A análise de conteúdo documental demonstrou que é importante compreender os diversos fatores que podem contribuir com a discussão sobre o acesso de estudantes com deficiência aos Institutos Federais. Os Núcleos de Atendimento às Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), ou unidades similares, são reconhecidos e efetivados em diversas Universidades e nos Institutos Federais, e estão presentes também nas instituições pesquisadas para este estudo.

Os NAPNEs, embora originariamente sejam responsáveis pela cultura da inclusão dentro das instituições, na maioria dos casos não têm papel relevante na realização dos processos seletivos (definição de editais, banca de avaliação, atendimento em banca especial ou em outras atividades relacionadas).

Rosilene Silva (2018) revela que há diversificação e amplitude das atribuições do NAPNE, justificadas conforme a concepção adotada por cada um dos Institutos Federais. Em sua pesquisa, ela identificou contradições e ambiguidades no papel dos NAPNEs, pela ausência de diretrizes bem estabelecidas por parte do MEC.

Nesse ponto, cabe registrar que a criação dos NAPNEs foi uma iniciativa da SETEC a partir da experiência da Ação TecNep – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (antes denominada de Programa TecNep, iniciado nos anos de 2000).

Para a Ação TecNep, o termo “necessidades específicas” se refere às pessoas “[...] com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionada ou não a uma deficiência, apresenta uma necessidade específica que atende unicamente ao seu caso, e **não uma necessidade especial.**” (NASCIMENTO, 2011, p. 2, grifo nosso).

A Ação TecNep teve por objetivo traçar políticas inclusivas, assegurando acesso, permanência e êxito nos cursos da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (com proposta de ampliação de seu público independentemente de suas diferenças e não somente o público-alvo da educação especial). Com a finalidade de apoio na formação de pessoal, quebra de barreiras (comunicacional, atitudinal e arquitetônica), adequação de material, uso de

tecnologia assistiva, bem como de outras atividades voltadas para a inclusão, a Ação TecNep ficou em funcionamento por mais de dez anos.

Para a operacionalização da Ação TecNep foram previstos níveis de coordenação com a terminologia Grupos, sendo eles: o Grupo Central Gestor, com representantes da SETEC; o Grupo Gestor Regional, com participação de uma Instituição de cada uma das cinco regiões brasileiras; o Grupo Gestor Estadual, com representação de cada um dos estados do Brasil; e a Coordenação de Núcleo em cada uma das instituições (BRASIL, 2010).

De acordo com Nascimento e Faria (2011), admitiram que ao assumir a Ação TecNep, a Rede Federal EPTC reorganiza seus processos educativos a partir da quebra de barreiras, formação e contratação de pessoal especializado, democratização do acesso, garantia da permanência, saída do curso com êxito e inserção no mercado de trabalho.

Em Rosa (2011) identificamos que a Ação TecNep se constituiu em importante tentativa do Estado para garantir os direitos às pessoas com deficiência na Educação Profissional, em interface com a Educação Especial, sendo uma das poucas iniciativas conjuntas de duas secretarias governamentais do MEC, quais sejam a SETEC e a SEESP – Secretaria de Educação Especial. O autor também demonstra, em seu estudo, importantes atributos da Ação TecNep na formação e inserção produtiva; no incentivo ao desenvolvimento de oportunidades profissionais e na ampliação e efetivação de direitos para as pessoas com deficiência (ROSA, 2011).

Por outro lado, Rosa também identificou que a Ação TecNep acabou por demonstrar certa fragilidade quando:

[...] o uso do conceito inclusivo extrapolaria o escopo inicial de atuação com todos os grupos marginalizados e excluídos do processo educacional, fato que o TECNEP obviamente não tem como abarcar. O fato é que as escolas componentes da Rede são marcadas pelos tecnicismos e pela estreita ligação com o mercado de trabalho. Porém, antes de este fato se constituir como uma crítica constitui-se como características de personalidade institucional que não se pode negar, e é neste contexto que o TECNEP se propõe a praticar a inclusão. [...]

Entretanto, é necessário alertar, a despeito de seus pontos positivos e benefícios que proporciona, e por mais necessária que seja a Ação TECNEP na Rede, que não será um programa isolado de governo que acabará com diferenças historicamente construídas. O próprio acesso das pessoas com deficiência aos cursos ofertados da Rede não garante aos mesmos o sucesso profissional, nem os isentam do fracasso acadêmico, pois vários fatores trabalham em paralelo. (ROSA, 2011, p. 81-82)

Esse mesmo autor identifica como ponto positivo o fato de a Ação TecNep ser a incentivadora e promotora do tema da inclusão para a Rede EPTC (ROSA, 2011). Sobre esse ponto, percebemos que dentre as atribuições dos Grupos envolvidos na operacionalização da Ação TecNep está à criação, a efetivação e o apoio dos e aos NAPNEs, de modo que estes sejam os promotores de educação para a convivência em cada uma das Instituições Federais da Rede EPTC (BRASIL, 2010)³⁰.

Nesse sentido, Bortolini (2012, p. 72) argumenta, em seu estudo, que o NAPNE se configurou como um canal da Ação TecNep na “[...] articulação e desenvolvimento das ações de implantação/implementação desse programa dentro das instituições”. E ainda, nas palavras dessa mesma autora:

O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover inclusão de todos na educação. Para tanto, o NAPNE articula estratégias de inclusão de todos na educação. Para tanto, o NAPNE articula estratégias de permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho das pessoas com necessidades especiais (PNES). Cabe ao NAPNE também articular com os diversos setores da Instituição as atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, buscando parcerias com entidades de atendimento aos alunos especiais, incentivando e promovendo quebra de barreiras arquitetônicas e de comunicação. Ainda lhe cabe auxiliar na promoção da instrumentalização dos servidores do Campus, principalmente no que tange à quebra de barreiras atitudinais e ao uso das tecnologias e metodologias apropriadas. (BORTOLINI, 2012, p. 72)

Bortolini (2012), Santos (2011), Rosa (2011), Costa (2011), Marques (2014), Silva (2014), Soares (2015), Cardoso (2016), Rosilene Silva (2017), Pires (2018) são algumas das pesquisadoras e alguns dos pesquisadores que em seus estudos se aprofundaram na temática, demonstrando as contradições, dificuldades e avanços na efetivação dos NAPNEs como promotores de políticas institucionais inclusivas.

A despeito de nosso olhar crítico, o NAPNE se constituiu, ao longo desses dez anos da Rede EPTC, como referência tanto na promoção das discussões sobre inclusão, quanto no atendimento de estudantes que formam o público-alvo da educação especial.

³⁰ Portaria nº 29/2010 - SETEC/MEC, disciplina a operacionalização do TecNep e define sua organização.

A esse respeito, sabemos da importante tarefa do NAPNE relacionada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o público-alvo da educação especial. Além de um cumprir uma exigência legal imposta pela Resolução nº 04/2009, que afeta também a Educação Profissional, gera uma complexidade na execução do serviço, demandando docentes concursados especificamente como "Professor AEE" e também uma equipe multiprofissional.

Sobre esse ponto, dentre as atribuições do NAPNE, o acompanhamento pedagógico é uma condição estabelecida e, dessa maneira, concordamos que há uma relação intrínseca entre o NAPNE e o AEE, a partir da necessária "[...] flexibilidade curricular e pedagógica, o envolvimento/participação dos professores tornam-se fundamentais nesse processo, assim como a participação da equipe multidisciplinar" (SILVA, 2017, p. 137).

Concordamos com Rosilene Silva, quando conclui em sua pesquisa que:

Diante dos dados analisados e discutidos, nos parece que o posicionamento adotado pela maioria dos IFs em desvincular as ações do NAPNE ao AEE é uma estratégia que procura camuflar as reais fragilidades e necessidades da Educação Profissional em responder na prática as demandas advindas com a Educação Inclusiva, das quais se destacam a falta de profissionais qualificados para esse atendimento, a disponibilização de verbas e a infraestrutura adequada. (SILVA, 2017, p. 153)

Entendemos que essa importante atribuição do NAPNE se soma às demais atribuições, constituindo-se em enormes desafios que são inegavelmente complexos e necessários ao acesso e permanência de estudantes nos Institutos Federais. Mas nos interessou neste estudo, particularmente, identificar a atuação desses Núcleos nos processos seletivos dos Institutos Federais, justamente porque consideramos que há um acúmulo, uma expertise nas temáticas que se relacionam com a definição de políticas de reserva de vagas para um grupo específico e afeto ao atendimento do NAPNE.

Em estudo que fizemos nos documentos institucionais pesquisados extraímos que a situação quanto aos Núcleos é o seguinte nas instituições pesquisadas:

- Instituto Federal Farroupilha: o NAPNE tem por finalidade desenvolver políticas, ações e projetos no intuito de garantir a inclusão na instituição, conforme definido na Resolução CONSUP nº 015/2014.

- Instituto Federal Catarinense: o NAPNE é o responsável pelo fomento a estudos das questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência e/ou com necessidades específicas e ainda pelo desenvolvimento de ações de inclusão e quebra de barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônica, conforme a Resolução CONSUP nº 33/2019

- Instituto Federal do Rio Grande do Sul: o NAPNE em cada campus é o responsável pelo assessoramento e atua como setor propositivo e consultivo da educação inclusiva na instituição. Agem também como facilitadores e disseminadores de ações inclusivas no sentido da permanência e êxito para o mundo do trabalho. Também atua no ensino, na pesquisa e na extensão, conforme descrito no PDI.

Não foram encontrados documentos institucionais que registrem a atuação dos NAPNEs no Instituto Federal do Paraná e no Instituto Federal de Santa Catarina, em que pese ser de conhecimento na Rede EPCT da efetividade de NAPNE's em todos os Institutos Federais. Mas, a ausência de documento que estabelece e relaciona suas ações para estudantes sinaliza a falta de prioridade para uma importante unidade institucional. Além disso, o documento da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva desde 2008 orienta as instituições repensem ações e práticas anti-discriminatórias, efetivando mudanças de estrutura e culturais em favor dos direitos humanos a partir da ideia de igualdade e diferença como valores inseparáveis. (BRASIL, 2008, p.1). O referido documento ratifica a LDB 9394/96 sobre transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades educacionais, estabelece o atendimento educacional especializado e defende a reestruturação da gestão escolar para implementação dos apoios necessários e práticas colaborativas com vistas a educação inclusiva (BRASIL, 2008). Nesse sentido, entendemos ser fundamental que os documentos institucionais expressem tais orientações de modo a prover instrumentos normativos que respeitem os direitos do público a ser atendido e estabeleça políticas institucionais mais permanentes.

Na análise dos documentos não encontramos ou identificamos especificamente um protagonismo efetivo dos NAPNEs nos processos seletivos, sendo a consulta aos Núcleos realizada quando necessária, no rol de tantas outras atividades pertinentes.

Reconhecemos que há nas dinâmicas institucionais situações e atividades executadas que nem sempre são descritas em documentos e que funcionam adequadamente para seus propósitos, mas por vezes, as situações imediatas e necessárias do cotidiano se sobrepõem aos registros oficializados institucionais. De acordo com o estudo de Silva:

Perante essa perspectiva, assumimos o risco, pelas diversidades de situações e contextos apresentados, de compreendermos que diante das inúmeras defasagens e sobrecargas direcionadas ao NAPNE consideramos que o núcleo não deve se converter em um ideal totalitário que irá responder prontamente e adequadamente à todas as demandas advindas com a educação inclusiva, caso não seja ofertada a ele o apoio e os subsídios necessários a suas atribuições, assim como a responsabilização e comprometimento das equipes gestoras.

Pois, o que destacou-se por meio das leituras do regulamentos e das declarações dos coordenadores do NAPNE foi a falta de infraestrutura física e de recursos humanos, assim como a acumulação de funções dos servidores que estão envolvidos com suas atividades e com as demandas do NAPNE, além da falta de autonomia e de orçamento para a realização das atividades e a sobrecarga de atribuições/competências e indefinições quanto ao atendimento do qual o núcleo deve disponibilizar. (SILVA, 2017, p. 153)

Reconhecemos a importância que os NAPNEs têm nos Institutos Federais, tanto do ponto de vista histórico quanto de sua atuação no cotidiano, mas por outro lado, concordamos com a perspectiva de Silva (2017) no sentido de que é necessária uma análise mais criteriosa quanto às atividades desempenhadas nos Núcleos, especialmente quando a instituição almeja que a quebra de barreiras ou de impedimentos para pessoas com deficiência, a fim de garantir o exercício de seus direitos, seja responsabilidade de uma única unidade institucional. O respeito à dignidade humana é um preceito que deve ser compartilhado por toda a instituição, como caminho para a justiça social e o respeito aos direitos humanos.

4.3 O INGRESSO ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Como explicamos antes, desenhamos uma panorama nacional dos 38 Institutos Federais por meio de um formulário no Google. Nesse levantamento tivemos a participação voluntária de 19 Institutos Federais, do total de 38 instituições.

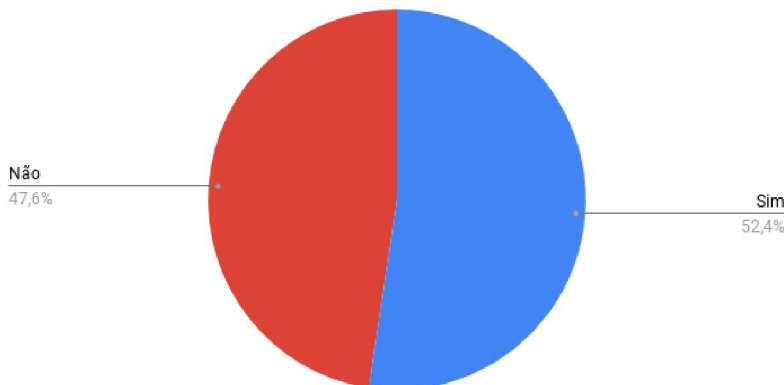
As informações obtidas por meio desse formulário corroboraram o exame que detectamos nos documentos. Consideramos que a amostra revela dados muito significativos.

Embora 50% do número total de IF's tenham preenchido o formulário, acreditamos que representam uma tendência nacional, pois as respostas advêm de todas as regiões brasileiras (Nordeste, Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), o que nos permite algumas inferências. Assim, das informações nacionais extraímos duas que nos interessaram especialmente para o estudo em questão.

As respostas nos indicaram que 95% dos Institutos Federais afirmaram que atendem a Lei nº 13.409/2016, e 42,9% alegam sua aplicação a partir do ano de 2017. Das instituições que responderam, 47.6% informaram que possuem política de reserva de vagas próprias, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 4 – QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES QUE POSSUEM NORMATIVAS PRÓPRIAS SOBRE A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS PARA PCD

Gráfico 3- Quantidade de instituições que possuem normativas próprias sobre a política de reserva de vagas PCD



FONTE: a autora (2019).

Sobre as formas de ingresso nos Institutos Federais, fizemos uma exaustiva busca e, com exceção da Lei nº 13.168/2015, a qual trata das informações a serem dispostas nos sites das instituições de ensino superior, não encontramos legislação federal que regre os processos seletivos, normatizados internamente pelas próprias instituições.

Ao compararmos aos documentos a pergunta sobre a periodicidade e a oferta do processo seletivo, observamos que o Instituto Federal Catarinense, o

Instituto Federal Sul-rio-grandense, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul e o Instituto Federal de Santa Catarina abrem processos seletivos semestralmente, enquanto o Instituto Federal do Paraná e o Instituto Federal Farroupilha ofertam anualmente.

Quanto à aplicação da reserva de vagas, os documentos indicam que os Institutos Federais pesquisados o fazem em praticamente todos os cursos da educação básica, de jovens e adultos e ensino superior presencial ou a distância que ofertam, com exceção dos cursos de FIC. Na pós-graduação, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul e o Instituto Federal praticam a reserva de vagas em seus processos seletivos.

Ainda observamos que nos seis Institutos que constituem o *lócus* da pesquisa a aplicação da Lei nº 13.409/2016 foi gradual. A maioria deles iniciou em 2017 e somente um em 2019.

A respeito das formas de ingresso utilizadas pelos Institutos Federais, temos que a totalidade dos pesquisados ofertam processo seletivo; o Instituto Federal Sul-rio-grandense e o Instituto Federal Farroupilha selecionam candidatos utilizando-se do ENEM. O Instituto Federal do Paraná, o Instituto Federal Catarinense e o Instituto Federal Farroupilha ainda ofertam vagas pelo SISU. O Instituto Federal Catarinense oferta também vagas por meio de sorteio, bem como o Instituto Federal do Paraná.

Nos cursos à distância, o Instituto Federal Farroupilha utiliza normas próprias. Os Institutos Federais Catarinense, do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina não utilizam processo seletivo para essa modalidade. O Instituto Federal do Paraná e o Instituto Federal Farroupilha usam a reserva de vagas conforme a Lei nº 13.409/2016.

A educação à distância (EAD) nos Institutos Federais tem base na LDB – Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 5.622/2005, os quais estabelecem que a modalidade pode ser ofertada em todos os níveis de ensino, por via da mediação didático-pedagógica no desenvolvimento de atividades educativas e no processo de ensino e aprendizagem. Prevê momentos presenciais para avaliações, estágios e defesa de trabalhos de conclusão de cursos. De acordo com o MEC, cada instituição organiza a oferta da EAD de acordo com as condições, natureza dos cursos e necessidades dos estudantes, não sendo possível um modelo pronto, muito embora (além dos preceitos legais) seja preciso considerar um ponto em comum: “a compreensão de

EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA” (MEC, 2007, p. 7).

Conforme definem Lopes e Pereira (2017), a presença da EAD determinou uma reorganização didático-pedagógica que, juntamente com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), entrou para a centralidade do cenário educacional, especialmente a partir dos anos de 1990.

Matta e Ferraz (2015) alertam que a inclusão de pessoas com deficiência nos cursos à distância passa necessariamente pela adoção de *design* inclusivo, no sentido de encontrar soluções de acessibilidade que viabilizem a qualquer pessoa a navegação na web. As mesmas autoras defendem que, ao considerar as características desses usuários e respeitar as diferenças e capacidades de cada um, os processos deixam de ser excludentes.

Consideramos que os dados apresentados pelos Institutos Federais demonstram a preocupação e a aplicabilidade da reserva de vagas de acordo com a organização e autonomia de cada instituição – muito embora essa mesma política ainda seja pouco utilizada nos processos seletivos dos cursos de pós-graduação (apenas no Instituto Federal do Rio Grande do Sul e no Instituto Federal Farroupilha). Defendemos que é importante aprimorar esse processo de reserva de vagas na pós-graduação, de modo que as pessoas com deficiência tenham respeitado o seu direito a educação nos diversos níveis e modalidades.

4.4 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Sobre os critérios de seleção de estudantes com deficiência nos Institutos Federais pesquisados, identificamos nas respostas que predomina a prática de solicitação de laudos ou atestados médicos com a correspondente CID. Por outro lado, um número menor de instituições trabalha com bancas de verificação com equipe multidisciplinar no processo de seleção

A solicitação de atestados/laudos médicos é adotada pelos Institutos Federais Catarinense, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná e de Farroupilha. O Instituto Federal de Farroupilha ainda submete os atestados/laudos a um perito designado pela instituição. O Instituto Federal Catarinense, em caso de

necessidade, encaminha o referido documento para peritagem médica. Já o Instituto Federal de Santa Catarina encaminha a uma comissão de análise.

Conforme Moreira (2005) a partir de 1996 o MEC comunica que as Instituições de ensino superior devem viabilizar ações para ingresso de estudantes com deficiência, bem como promover capacitação de pessoal, infraestrutura e serviços educacionais. Para a autora a partir de 1999 a acessibilidade se torna requisito para autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento e, desse ponto em diante tais instituições iniciaram a organização de bancas especiais e adaptação necessárias para as provas de seleção indicando um processo de mudança social. (Moreira, 2005). Desse período em diante diversas instituições foram aprimorando as formas de apoio e atendimento de estudantes com deficiência nos processos seletivos. Exemplo disso são as bancas de validação utilizada pela UFPR desde o ano de 2008 e por diversas outras instituições. No caso de nossa pesquisa levantamos que com equipe multidisciplinar no processo seletivo é adotada pelo Instituto Federal do Paraná e os Institutos Federais de Farroupilha e de Santa Catarina enviam os atestados/laudos médicos para comissões de análise.

Como exemplo pratico de funcionamento de bancas de validação nos apoiamos em Dias, Moreira e Freitas (2019), que relatam a experiência da UFPR com a reserva de vagas raciais, pessoas com deficiência e indígenas. As autoras explicam que as Bancas de Validação são instituídas por normativas institucionais e formadas por no mínimo três integrantes sendo no mínimo um da Universidade e um integrante de representação externa, além de dar preferência a profissionais relacionados às áreas de direitos das pessoas com deficiência, saúde e educação. Ainda sobre o funcionamento da Banca de Validação a avaliação da documentação exigida no edital do processo seletivo é realizada uma entrevista com o (a) candidato(a) com o objetivo de "(...) conhecer suas necessidades educacionais, sociais e seu quadro clínico." (DIAS, MOREIRA e FREITAS, p.17, 2019)

Sobre os critérios de elegibilidade de candidato(a) para as vagas pessoas com deficiência na UFPR, as autoras afirmam que são atendidas as normativas dos Decretos Federais Nº 3,298/1999 e Nº 5,296/2004 bem como a LBI, além de critérios como "(...) necessidade de atendimento educacional especializado mediante a disponibilização de recursos humanos, materiais e/ou uso de dispositivos e tecnologias assistivas para garantir o acesso à informação, à comunicação e ao

conhecimento no processo ensino-aprendizagem." (DIAS, MOREIRA e FREITAS, p.17, 2019).

Nas palavras das autoras são indicados os motivos para indeferimento de candidaturas:

Portanto, candidatos com deformidades estéticas e/ou deficiências sensoriais que não configurem impedimento e/ou restrição para seu desempenho no processo ensino-aprendizagem não poderão concorrer às vagas reservadas. De igual forma, candidatos com distúrbios de aprendizagem e/ou transtornos específicos de desenvolvimento também não poderão concorrer às vagas reservadas para as pessoas com deficiência. (DIAS, MOREIRA e FREITAS, p.17, 2019).

O exemplo da UFPR pode servir de inspiração para poder repensar as diferentes maneiras de processos avaliativos para seleção de estudantes com deficiência, contrastando com o que constatamos que a maioria dos institutos pesquisados se limita a fazer a seleção mediante solicitação de laudo médico, o que os aproxima mais do modelo clínico/médico de deficiência. A questão que levantamos não se refere ao fato em si da solicitação de atestado ou de um laudo médico, mas de nos parecer muito restritivo esse critério. Não se menciona, por exemplo, a CIF, que pode ser utilizada complementarmente ao CID para uma visão mais completa da situação do/da candidato/a. Nesse quesito concordamos com Cabral (2018) quanto à solicitação de outros documentos complementares na seleção de estudantes com deficiência, para além do estabelecido na legislação.

[...] tendo em vista a autonomia das IFES na elaboração de seus editais, não há o que as impeça de fazer referencia a um ou mais documentos, dentre aqueles citados anteriormente, enquanto respaldo legal e legítimo na esfera do sistema de reserva de vagas para as pessoas com deficiência. Por outro lado, a não padronização em escala nacional dos documentos a serem adotados pelas instituições, pode denotar uma fragilidade, inclusive na própria garantia de direitos dessa população. (CABRAL, 2018, p. 20)

Sob a perspectiva que estamos defendendo neste estudo, percebemos que a excessiva dependência da definição médica para a seleção de candidatos à reserva de vagas estabelece uma polarização em relação ao modelo social da deficiência. Diante de tais considerações, entendemos que a instituição, ao definir critérios de seleção voltados às deficiências, necessita diversificar as formas de avaliação, apoiando-se em outros modelos.

A incorporação do somatório de critérios, tais como o atestado/laudo médico a avaliação da CIF, e a composição de uma banca ou uma comissão multidisciplinar que avaliem esses documentos, juntamente com a trajetória de vida pessoal e escolar pode validar de forma mais adequada o processo avaliativo. No "Documento orientador para a implantação da política de cotas destinadas às pessoas com deficiência (PCD) nas Instituições Federais de Ensino Superior"³¹ encontramos indicações para exemplificar nosso ponto de vista:

No ato da inscrição o candidato que declarara condição de pessoa com deficiência (PcD) encontrará formulário especial onde prestará as informações solicitadas sobre suas necessidades educacionais específicas no momento do processo seletivo, assim como documentação comprobatória da (s) deficiência(s). As IFES deverão instalar Banca de Verificação a ser designada pelo Reitor, que deverá ser constituída por equipe multiprofissional formada a partir do tipo de deficiência do candidato. Suas atribuições serão de verificar a compatibilidade da elegibilidade para as vagas reservadas às pessoas com deficiência tratadas neste item; a documentação solicitada ao candidato no ato da inscrição e a realização de entrevista ao candidato que verse sobre suas necessidades educacionais especiais. (MOREIRA, 2017)

Em nosso ver essa forma de avaliação para acesso à reserva de vagas pode considerar o direito das pessoas com deficiência em um duplo sentido: a ocupação das vagas por aqueles que a elas têm direito (o público das deficiências) e democratizar o acesso aos cursos dos Institutos Federais. Moreira (2005) acredita que para reverter um histórico de exclusões das pessoas com deficiência e alcançar uma educação mais inclusiva, é preciso adotar uma visão mais alargada do ser humano. Nas palavras da autora:

³¹ Em março de 2017 a o Grupo de Trabalho Institucional criado pela UFPR reuniu-se durante três dias para debater e elaborar o "Documento orientador para a implantação da política de cotas destinadas às pessoas com deficiência (PCD) nas Instituições Federais de Ensino Superior" (GTI-CPcDIFES). O GTI foi coordenado pela Prof^a Dr^a Laura Ceretta Moreira e contou com a participação de representantes convidados de universidades das cinco regiões brasileiras: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ); Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN); Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar); Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA); Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Dea (Universidade Federal de Goiás – UFG), além colaboração das Profa. Dra. Iasmin Zanchi Boueri; Profa. Dra. Ruth E. Cidade; Profa. Dra. Sueli Fernandes; e as doutorandas Vanessa Carolina da Silva, Cristiane Ribeiro da Silva e Denise Maria de Matos.

O fato é que além das barreiras próprias da deficiência, esses estudantes foram excluídos do direito à escola básica, o que, em grande escala restringiu e, na grande maioria das vezes, impossibilitou sua chegada à universidade. De igual modo parece evidente que a universidade pública brasileira ao longo de caminhada vem encontrando inúmeras dificuldades para efetivar uma educação pautada em critérios inclusivos e democráticos. Não se trata de considerá-la como um espaço de segregação e exclusão, mas como um local que apesar de incontestáveis contribuições para a formação intelectual e política no país, deve ampliar o significado da função social e assegurar o direito a educação e à igualdade de oportunidades àqueles alunos que tradicionalmente não fizeram parte do alunado, como é o caso das pessoas com necessidades especiais. (MOREIRA, 2005, p. 2)

Em nosso modo de pensar, uma avaliação mais ampliada, que não se restrinja ao modelo clínico-médico de estudantes com deficiência, se justifica também do ponto de vista do dever das instituições públicas de ensino de atuar na defesa e promoção de direitos. Nesse âmbito, Ansay (2015) é categórica:

Por meio de dispositivos legais constata-se a legitimação do direito educacional desse alunado, dessa forma ter acesso ao ensino não é um ato de benevolência, benesse, favor ou concessão do Estado e, sim, seu dever. Este "dever" faz parte de suas atribuições como uma instituição governamental, que controla, administra um país. Sabemos, no entanto, que o cumprimento dessas atribuições não é realizado de forma neutra, e sim, atravessado por diferentes interesses sociais, culturais e econômicos. (ANSAY, 2015, p. 4)

Essas reflexões nos colocam frente a diversos desafios para repensar e elaborar melhores critérios de elegibilidade que atendam ao estabelecimento das políticas de acesso. Nesse caso, o envolvimento das pessoas com deficiência, a valorização da participação delas no processo, pode coerentemente, em conjunto com as determinações legais e administrativas, levar à proposição de modelos de avaliação que oportunizem e efetivem o direito à educação ofertada nos institutos federais.

5 RESULTADOS DA PESQUISA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O estudo realizado nos permite concluir que os Institutos Federais pesquisados, por meio de suas normas internas, revelam um esforço em favor do reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência. A existência dos NAPNEs, a definição de políticas afirmativas, políticas inclusivas e ainda de reserva de vagas revelam que, após dez anos de estabelecimento dos Institutos Federais, tais temáticas estão presentes nos preceitos das instituições.

Por outro lado, percebemos que há um desafio nessas políticas institucionais: como absorver em suas condutas e nas práticas cotidianas o reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência. Identificamos nas análises dos documentos que não há uma uniformização para os diferentes tipos de ações efetivadas nas políticas institucionais, dada a autonomia institucional e a inserção regional, que são características próprias dos Institutos Federais – o que pode provocar a exclusão de determinados grupos da cultura institucional. Isso fica claro na ausência de programas, projetos ou bolsas que envolvam explicitamente as pessoas com deficiência.

Como contribuição para o enfrentamento desse desafio, e considerando as análises contidas no presente estudo sobre as políticas voltadas ao público das deficiências dos Institutos Federais pesquisados, elaboramos dez diretrizes, que objetivam priorizar o reconhecimento de direitos para pessoas com deficiências e torná-lo mais presente nas práticas institucionais conforme demonstrado no quadro abaixo:

1. Estimular a participação ativa de pessoas com deficiência na consulta, elaboração e definição de legislação institucional, inclusive nos critérios de seleção.

2. Modificar regimentos, portarias e resoluções para reconhecer os direitos das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que se revogam medidas discriminadoras contra pessoas com deficiência.

3. Prover os meios adequados de comunicação e informação acessíveis às pessoas com deficiência, de maneira a contribuir para sua autonomia.

4. Incentivar, promover e oferecer oportunidades de protagonismo para

estudantes com deficiência, jovens ou adultos.

5. Estabelecer medidas de quebra de barreiras (atitudinais e físicas) contra as pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, promover ações afirmativas nos diversos programas institucionais (bolsas, projetos do ensino, da pesquisa e da extensão).

6. Incentivar, promover e oferecer cargos de chefia para servidores e servidoras com deficiência nas diferentes instâncias da instituição.

7. Promover capacitação/formação de pessoal dos Institutos Federais para eliminar ações de discriminação contra as pessoas com deficiência.

8. Definir recursos financeiros para medidas a favor de políticas e prática, inclusivas e de ação afirmativa institucionais para efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

9. Incentivar, promover e fortalecer congressos, encontros, eventos organizados com e por pessoas com deficiência, nas diversas áreas afetas à Educação Profissional, Educação Inclusiva e Direitos Humanos.

10. Incentivar, promover e oferecer oportunidades para representação de pessoas com deficiência nos colegiados e conselhos decisórios da instituição

Essas dez diretrizes são perspectivas que dependem, por um lado, da imersão da alta gestão institucional nas obrigações impostas pela normativa da Convenção e, por outro lado, do envolvimento do movimento das pessoas com deficiência no sentido de reivindicar e legitimar os processos de mudanças necessárias nas políticas institucionais. Porém, cabe observar que o movimento social demanda dele próprio o necessário empoderamento e protagonismo para reivindicar e participar das decisões.

Quanto às obrigações dos entes públicos, a Convenção estabelece, no Art. 4º:

Os Estados-parte se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. (...)

As disposições da presente Convenção se aplicam, sem limitação ou exceção, a todas as unidades constitutivas dos Estados federativos. (BRASIL, 2009)

Temos ciência de que o desafio de absorver na política institucional os direitos das pessoas com deficiência demanda uma clara decisão de gestão. Mais do que uma disposição linear de gestão ou de conselhos decisórios, é urgente um diálogo permanente com a comunidade, um envolvimento democrático de convencimento coletivo.

Outra constatação da pesquisa é que os Institutos Federais solicitam atestados ou laudos médicos com base na legislação vigente. Tais legislações descrevem, a partir de critérios clínicos, quem são as pessoas com deficiência e, por isso, a maioria dessas instituições relaciona a necessidade de atestar esses laudos por perito (também médico) indicado por elas mesmas. Mas é preciso registrar que nem sempre esse perito tem experiência com a deficiência e, portanto pode legitimar de maneira burocrática o diagnóstico de um colega profissional.

De outro lado, é importante um consenso de inclusão com uma determinação legal que reafirma e protege direitos. Evidentemente, que é melhor um equilíbrio democrático em que os entes públicos cumpram sua obrigação e ao mesmo tempo atendam as premissas de uma instituição inclusiva.

Na continuidade da análise dos resultados percebemos que a questão da elegibilidade de candidatos com deficiência também representa um desafio nos processos seletivos. Nesse quesito, Cabral aponta que:

[...] entendemos que temos nos aproximado gradualmente às características das diversas populações, quando admitimos intersecções de atributos específicos e compreendemos que as pessoas com deficiência também possuem distintivos étnico-raciais, socioeconômicos e de escolarização. Ainda assim, ocorre que algumas inquietações se põem às comissões de verificação/validação que darão reconhecimento aos critérios de elegibilidade das populações previstas por essa lei. Uma delas está no desafio em que, além da identificação das deficiências, características étnico-raciais e condições socioeconômicas, ao adotarmos a distribuição da reserva de vagas dessa maneira, pode ocorrer de estarmos desconsiderando, dentre vários fatores, o lingüístico-cultural, por exemplo. Dessa apreciação sobre o sistema de reserva de vagas, emerge uma possível análise a respeito do princípio de sua distribuição: a população indígena não está para a afrodescendente, assim como a população surda pode não estar para a de pessoas com deficiência, sobre tudo quando consideradas suas identidades e diferenças lingüísticas, socioculturais e históricas, as quais incidem diretamente no processo de reconhecimento de seus direitos na esfera das políticas de ações afirmativas. (CABRAL, 2018, p. 20-21)

Diante das peculiaridades das pessoas com deficiência, não nos parece suficiente limitar os critérios de seleção ao atestado/laudo médico. Acreditamos que

medidas como a banca de validação da autodeclaração. Por seu aspecto multidisciplinar, tem as melhores possibilidades de avaliar adequadamente a ocupação das vagas, além de ser uma instância congruente com o modelo social de deficiência, na medida em que respeita a igualdade de oportunidade, por meio de adaptações razoáveis. Nesse tocante, Dias, Moreira e Freitas (2019) salientam a importância de investimento em "(...) políticas sistemáticas orientadas por normativas e resoluções" institucionais com a participação e articulação como os grupos afetos para que a compreensão das bancas de validação seja compreendida tanto pela sociedade como pela sociedade em geral. As autoras seguem indicando que o sistema de reserva de vagas exige que a dimensão prática dessa política seja validada por "(...) uma série de parâmetros - documentais identitários- relacionados a validação das inscrições dos candidatos com pretensão a ocupar tais vagas." (DIAS, MOREIRA, FREITAS, p. 12, 2019).

Quanto aos critérios específicos elencamos, no quadro abaixo, alguns itens que podem compor o rol de informações no contexto educacional a partir da CIF (2014):

a) a relevância dos dados sobre déficits, problemas ou deficiência é entendida no contexto da participação da educação.

b) as relações entre capacidade e desempenho, deficiência e desempenho acadêmico, em certo ambiente precisam ser exploradas e combinadas, pois nem sempre são diretas.

c) as informações funcionais sobre deficiência precisam ser combinadas com elementos sobre funcionalidades relevantes para o aprendizado e entendidas como requisitos específicos para participação.

d) as informações devem servir para compreender o impacto das deficiências nas limitações de atividade e fatores ambientais sobre a participação na educação.

De acordo com a CIF (2014):

A especificação dos critérios de elegibilidade requer que um 'limiar' seja estabelecido no espectro da funcionalidade. Aqueles cujas incapacidades excedem o 'nível' especificado do limiar estão 'dentro' do sistema de serviço. A partir daí esses indivíduos são muitas vezes rotulados dessa maneira em outros contextos. Esses critérios devem ser claramente especificados, de

forma a vincular logicamente a assistência fornecida com as necessidades do indivíduo. A expressão desses componentes e vínculos usando os conceitos e a terminologia das CIF promove a consistência e clareza dos direitos. (CIF, 2014, p. 48)

A importância da CID está relacionada à deficiência, e de acordo com a CIF (2014):

No contexto das várias condições de saúde e lesões, o diagnóstico médico por si só pode não oferecer uma conceitualização completa da condição de saúde e pode não prever totalmente as necessidades de serviços, nem nível de planejamento de tratamento individual nem no nível de política de saúde para a população. (...)

A CID e a CIF são complementares e recomenda-se aos usuários usar as duas classificações em conjunto. Enquanto a CID fornece um diagnóstico das doenças, transtornos e outras condições de saúde, essas informações são enriquecidas pelas informações adicionais da CIF sobre a funcionalidade.

Se só usarmos apenas a CID, talvez nós não tenhamos as informações necessárias para fins de planejamento e gerenciamento da saúde. Portanto, o uso da CIF com o CID possibilita coletar dados fornecendo uma imagem completa da saúde e da funcionalidade de forma consistente e comparável internacionalmente. (CIF, 2014, p.. 41)

A definição de critérios de elegibilidade para definir quem são as pessoas beneficiárias da reserva de vagas é um processo complexo e nesse sentido a CIF pode contribuir na elaboração de modelos que resultem em critérios mais precisos para tomada de decisão.

Modelos simples do tipo sim-não que analisam um conjunto limitado de critérios baseados em incapacidades para estabelecer a elegibilidade não são adequados ou baseados em evidências quando a meta de um serviço for à promoção da participação. Se os procedimentos de elegibilidade visam dar suporte a uma abordagem baseada em direitos, eles não podem apenas considerar "que?" – que necessidades devem ser supridas e com que assistência – mas também "para que fim?" – o propósito da política. Os domínios da CIF podem ser usados para avaliar a interação entre as deficiências, limitações de atividade e fatores ambientais na definição dos direitos e benefícios que são receptivos às restrições de participação. (CIF, 2014, p. 48)

Entendemos, por fim, que há possibilidades de mudanças nos critérios de elegibilidade, de uma perspectiva estritamente médica para o modelo social da deficiência, que envolve o entendimento de que os direitos das pessoas com deficiência estão garantidos na legislação vigente, mas que para definição de quem são aquelas elegíveis para a ocupação da reserva de vagas é preciso compreender

os aspectos de limitação das atividades e/ou restrição de participação no contexto educacional.

Atestamos ainda inconsistências na Lei nº 13.409/2016 no que diz respeito aos critérios de avaliação das pessoas com deficiência, se considerarmos as demais legislações e até mesmo a ratificação brasileira da Convenção. Destacamos elementos importantes para aprimorar os critérios de elegibilidade de estudantes com deficiência nos processo seletivos dos Institutos Federais da região Sul, considerando a articulação de laudos médicos com indicativos da CIF e uma banca multidisciplinar de validação.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assumiu claramente, em 2007, o conceito da deficiência sob o aspecto social. Essa construção social sobre a deficiência foi formulada ainda na década de 1970, por teóricos com deficiência que de forma categórica afirmavam que a deficiência estava na sociedade e não nas pessoas, como definido pelo modelo médico.

Identificamos ainda que a crítica das feministas em relação ao modelo social incorporou as perspectivas de experiências como a dor, a lesão e a deficiência. Discutimos sobre as influências que o modelo social tem em documentos nacionais e internacionais sobre a deficiência e falamos sobre a importância de se considerar as pessoas com deficiência em seus aspectos biopsicossociais, presentes, por exemplo, na Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF).

O modelo social foi aprimorado pela perspectiva feminista e se tornou uma referência teórico-política pela compreensão de que as características biológicas, quando em contato com as barreiras produzidas pela sociedade, se tornam um impedimento para as pessoas com deficiência. Assim, cabe à sociedade a eliminação das diferentes barreiras para que todas as pessoas, com suas características e diferenças, tenham autonomia para desenvolver suas capacidades humanas. Como defende Nussbaum (2015), as pessoas devem ter suas necessidades básicas atendidas para vivenciarem suas capacidades humanas livremente.

Esse entendimento teórico foi fortemente assumido pelos movimentos protagonizados por pessoas com deficiência, com a pauta da participação incondicional em políticas a elas destinadas. Assim, o slogan “Nada sobre nós sem nós” se tornou uma bandeira de luta. A junção desses dois principais elementos

resultou em uma fórmula capaz de modificar leis e estimular práticas a favor dos direitos para as pessoas com deficiência.

Durante esse trajeto, consideramos importante para a análise de o presente estudo relatar o contexto de organização dos movimentos das pessoas com deficiência na luta por seus direitos no Brasil. Ponderamos que a constância desses brasileiros nas denúncias de opressão sofrida por esse grupo, aliada ao estabelecido nos documentos internacionais, forjou o reconhecimento de direitos na agenda política educacional brasileira. Conduzimos nosso estudo a partir da perspectiva social porque concordamos com Rosa e Wilhen (2014), quando afirmam que a ideia da incapacidade e da inutilidade das pessoas com deficiência acaba por segregar e discriminar esse grupo em todos os aspectos da vida em sociedade, incluindo educação, trabalho e também a da organização política e social. Para as autoras, desse pensamento decorre um silenciamento sobre esse protagonismo em pesquisas e entre especialistas em movimentos sociais no Brasil (Rosa e Wilhen, 2014).

De outro modo, depois da efervescência dos movimentos políticos (década de 1970/1980), das intervenções neoliberais que a partir dos anos de 1990 impulsionaram os discursos de inclusão e financiamento de programas e de projetos, a par das conquistas de direitos e políticas públicas no cenário brasileiro, as pessoas com deficiência foram envolvidas nos benefícios e oferta de serviços por parte de instituições governamentais e não governamentais (ROSA; WILHEN, 2014). Nesse contexto, segundo os autores, embora ainda se conviva com todo o tipo de discriminação e preconceito, elas próprias apresentam um dilema quanto à dificuldade de organização e rompimento dessa problemática da tutela estatal.

Tendo clareza desse contexto, seguimos na discussão dos reflexos da Lei nº 13409/2016 e apontamos a importância de os Institutos Federais assumirem em suas políticas institucionais os direitos humanos de tal forma que efetivem os direitos dessas pessoas. Para melhor exemplificar nosso pensamento, apresentamos dez diretrizes que podem constituir um "chek-list" no processo de organização para efetivar ações, considerando, em especial, os documentos da Convenção e o PNEDH.

Durante nossas reflexões nos apoiamos na ideia de justiça de Nancy Fraser (2002), pois entendemos que essa noção também cabe às pessoas com deficiência. Assim, nas discussões apresentadas, argumenta-se a favor de uma concepção

bidimensional de justiça, ampla o suficiente para abranger tanto o reconhecimento como a redistribuição. Fraser (2002) entende que uma política de redistribuição (desigualdade, pobreza, diferença de classes) deve considerar as preocupações relacionadas à política de reconhecimento quando se admite que há discriminação, exploração e hierarquia de culturas que interferem e atuam a favor das injustiças. Por outro lado, o reconhecimento (identidades e diferenças) precisa considerar as injustiças sociais existentes na estrutura da economia da sociedade que produz exclusão, desigualdades, marginalização e privação.

Para Fraser (2002), uma maneira de equilibrar ou de valorar o aspecto da redistribuição e o do reconhecimento é a paridade participativa, em igual condição. A autora estabelece assim uma categoria essencial à sua noção de justiça social, o que indica que políticas ou normas estabelecidas cumprem seu papel de justiça social quando consideram a participação paritária ou a representação. De forma sintética, o conceito esquemático de justiça é definido a partir da tríade: reconhecimento, redistribuição e representação (FRASER, 2002).

Nesse caso, há muito sentido em pensar a justiça social sob a perspectiva do slogan “Nada sobre nós sem nós”, que pauta a participação do grupo da deficiência nas decisões, o reconhecimento de suas identidades, sua representação política e, ao final, sua participação também na redistribuição de bens para reduzir desigualdades.

Em nosso estudo também nos apoiamos em Martha Nussbaum (2013) e seu sentido de justiça quando atesta que a sociedade deve proporcionar às pessoas o direito à participação efetiva, inclusive política, pois as definições de princípios políticos podem implicar em conseqüências que dizem respeito à igualdade de cidadania. Para as pessoas com impedimentos mentais, apresenta como alternativa a indicação de um tutor, mas considera que essa tutela não deve descartar a participação da pessoa tutelada e trabalhar arduamente para colocar em consideração suas necessidades (NUSSBAUM, 2013). Por outro lado, Nussbaum (2013) acrescenta que a sociedade precisa desenvolver mecanismos de garantia e desenvolvimento das capacidades humanas para todas as pessoas com impedimentos, a partir do pressuposto da concepção pública compartilhada que entenda a justiça e a inclusão como valores inseparáveis. A concepção pública compartilhada é defendida por Nussbaum (2013) como uma expressão tanto de

benevolência quanto de justiça, pois a benevolência faz parte de um viver para e com os outros que as pessoas consideram como seu próprio bem

No que diz respeito a influências do modelo social da deficiência, a Classificação Internacional da Deficiência (CIF) sofreu, ainda na década de 1980, críticas severas em sua versão inicial, pela inclinação clínico-médica, por parte dos teóricos e ativistas do modelo social. A Organização Mundial da Saúde (OMS) se rendeu às reivindicações e ponderações, lançando, em 2001, uma versão mais adequada a esse propósito. Na atualidade, encontramos versão mais recente, em fase de novas alterações no sentido de aperfeiçoar o referido documento, o qual padroniza indicações avaliativas para as pessoas com deficiência referendando o modelo social da deficiência.

No contexto mais geral temos, por exemplo, a redução de recursos públicos para as instituições públicas federais, simultaneamente à aprovação de medidas governamentais que permitem convênios e parcerias com instituições privadas para complementação do financiamento; contratação de pessoal terceirizado e estagiários para compor o quadro de pessoal, já que os planos de carreira por concursos públicos estão sendo extintos em nome das economia de gastos públicos e flexibilização do trabalho; nomeação de reitores/as e equipe diretiva de Universidades e Institutos Federais diretamente pelo presidente da República, em detrimento dos processos democráticos de escolha dos dirigentes pela comunidade acadêmica.

Diante desses ditames do processo político-ideológico que estamos presenciando, ainda escolhemos acreditar na educação e na escola. Como bem afirmou Nunes (2019), a educação é uma dimensão social de destaque cuja natureza visa à produção do homem para a sociedade.

(...) A escola e a educação são as formas e forças sociais de maior inserção e intensidade na vida dessas gerações. Sobretudo trata-se de construir uma nova cultura pedagógica, curricular e administrativa, a estimular a escola e educação a produzir emancipação, igualdade e cidadania, as únicas sementes embrionárias da justiça e da paz. (NUNES, 2019, p. 44)

Significa compreender que a construção do homem livre, produtivo, esclarecido, consciente, sensível e solidário, aberto aos processos sociais e comunitários, é um processo permanentemente aberto e desafiador. Nessa direção,

a escola é a instituição historicamente responsável pela transmissão formal do conhecimento socialmente acumulado. (NUNES, 2019, p. 44)

Podemos concordar com Chauí (sem data) que, se há necessidade de afirmação dos direitos humanos, é porque existem ameaças contra esses direitos e é preciso que os sujeitos tomem ciência das transformações que estão acontecendo em sociedade. No caso brasileiro, avaliamos que os direitos humanos estão na atualidade sob grande ameaça. Enquanto finalizamos este nosso estudo, há várias propostas governamentais que reduzem, por meio de decretos presidenciais, diversos direitos das conquistados pelas pessoas com deficiência, incluindo a redução do BPC (Benefício da Prestação Continuada, que reserva um salário mínimo para pessoas com deficiência); elaboração de documento com critério nacional de avaliação das pessoas com deficiência na perspectiva do modelo médico; modificação do Documento Nacional da Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para uma visão de uma educação menos inclusiva, com proposta de retorno para as escolas especiais para as crianças com deficiência. Estes são alguns exemplos de ataques diretos ao grupo das deficiências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pés, para que os quero, se tenho asas para voar.

Frida Khalo

Iniciamos nosso estudo com o objetivo de saber em que medida a Lei nº 13.409/2016 tem **como forma exclusiva** promove o acesso de pessoas com deficiência aos Institutos Federais da região Sul, por meio de processos seletivos. Nossa problematização nos levou a considerar outras questões complementares, bem como os objetivos específicos. Retomamos os objetivos específicos na tentativa de identificar em que medida cada um, particularmente, foi atingido, ao mesmo tempo em que, na coletividade, responde ao objetivo geral deste estudo.

Sobre o objetivo de compreender as repercussões e influências da lei de reserva de vagas para a promoção do acesso de pessoas com deficiência aos institutos federais a análise dos editais dos processos seletivos demonstrou que as instituições participantes da pesquisa estabeleceram o percentual de cotas como previsto na determinação legal. E, além disso, tais instituições mantêm políticas complementares próprias de ocupação dessas vagas, bem como outras ações de atendimento a estudantes.

Essa última constatação nos remete a outro objetivo complementar deste estudo, que caracterizar os diferentes sistemas de vagas ofertados pelos Institutos Federais identificamos que os seis Institutos Federais, demonstraram preocupação em estabelecer políticas próprias de reserva de vagas para esse público e registrá-las como uma ação afirmativa institucional. Em nosso ponto de vista, essa tendência autoriza otimismo em relação à política de reserva de vagas para deficiência, pois considera, além da obrigatoriedade da aplicação da lei, a existência de políticas institucionais próprias de ações afirmativas e inclusivas.

Sobre o objetivo de conhecer e analisar os critérios de elegibilidade adotados pelos Institutos Federais da região sul para pessoas com deficiência vimos que tais critérios enfatizam a solicitação de atestados ou laudos médicos, a serem conferidos por perito institucional.

O roteiro seguido possibilitou respostas para as questões complementares ao problema de investigação. A partir disso esclarecemos que os Institutos

adotavam reservas de vagas antes da edição da lei e a adequação a essa normativa seguiu seu curso, sem substituir as políticas internas pré-existentes.

Para as nossas dúvidas sobre as divergências ou as similaridades entre os critérios de elegibilidade anteriormente estabelecidos pelos Institutos Federais e a normativa federal, descobrimos que não houve discrepâncias. Pelo contrário, as instituições se perceberam mais seguras ao definir o critério clínico-médico diante da exigência da legislação, o que as beneficiou do ponto de vista jurídico.

A respeito de nosso questionamento sobre a exclusividade da lei de reserva de vagas na promoção e democratização o acesso nos processos seletivos as pessoas com deficiência, concluímos com inquietação que essa possibilidade é dificultada. Esse entendimento se justifica pelo fato de a lei defender, de um lado, que o critério de avaliação se resume à apresentação de atestado ou laudo médico e, de outro, estabelecer para esse grupo uma linha de corte relacionada à vulnerabilidade social. Temos ciência de que, em que pese o fato de a questão da desigualdade atingir também as pessoas com deficiência – o que não pode ser negado –, a visibilidade da pessoa com deficiência é um posicionamento político, como discutimos em outras seções deste estudo.

Muitas pessoas com deficiência ficam de fora dessa política porque a oferta pública para elas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em geral, não é suficiente para possibilitar a continuidade na escolarização, por falta de todo tipo de acessibilidade (física e comunicacional). Isso faz com que as famílias com melhores condições matriculem seus filhos em escolas particulares e lhes garantam um atendimento educacional especializado, arcando com seus custos. Mas concordamos que as medidas públicas devem priorizar grupos mais pobres e de escolas públicas, porque com ou sem deficiência é o grupo ao qual não resta outra opção. E, desse ponto de vista, a lei cumpre essa função.

Ainda vimos que os critérios de elegibilidade que restringem a seleção à apresentação de atestado médico reduzem também o entendimento da deficiência. De nosso ponto de vista, o modelo social deve ser a porta de entrada para a compreensão da deficiência em sentido mais completo. A defesa do modelo social não se constitui em prerrogativa exclusiva de nosso estudo, se constitui no referencial teórico e político estabelecido na Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tal estatuto foi conquistado pelas pessoas

com deficiência no protagonismo de movimentos políticos, internacional e depois nacionalmente, como demonstramos.

Acreditamos também que vivemos no Brasil um período histórico em que não será redundante abordar por mais de uma vez a concepção de direitos humanos relacionados à pessoa com deficiência.

Esse novo desafio coincide com o início da segunda década de criação dos Institutos Federais e nos move a continuar resistentes. Esperamos que nosso trabalho contribua para a retirada de barreiras e eliminação de preconceitos, a favor dos direitos das pessoas com deficiência no âmbito da Educação Profissional, e que tais direitos se efetivem.

Temos confiança e esperança (no sentido Freireano de esperar) que os Institutos Federais apresentem o embrião da escola pretendida pelo professor Nunes (2019), e do potencial de reinvenção que receberam como legado histórico centenário da Educação Profissional. Por fim, no ano de comemoração dos 11 anos dos Institutos Federais, oferecemos o que conseguimos construir de mais valioso nesses tempos de ameaças aos direitos humanos: nossa resistência à supressão dos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, L. K. Políticas públicas de educação especial e suas interfaces com educação profissional para pessoas deficiência. In: COLÓQUIO NACIONAL, 4. E INTERNACIONAL, 1. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2017, Natal. Anais... Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/trabalhos-por-eixo-tematico/>. Acesso em: jul. 2018
- ANSAY, N.N. O acesso de estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil: direito ou concessão? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n.1 - jan/jul. 2015. ISSN 2238-8346.
- APPLE, M.; AU, W; GANDIN, L. A. (orgs). **Educação crítica**: análise internacional. Tradução de: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARAUJO, L. A. D. Artigo 3: princípios gerais. In: BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Deficiência**: novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2014.
- AZEVEDO, G. M. E. Incluir é sinônimo de dignidade humana. In: **Revista Brasileira Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARROS, A. P. **Dependência e deficiência**: um estudo sobre o Índice de Funcionalidade Brasileiro aplicado à aposentadoria. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BENEVIDES. M. V. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? São Paulo, 2000. Palestra proferida na abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em: maio 2019.
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**. Fragmentos de um dicionário político. Tradução de: Marco Aurelio Nogueira. 21 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em: set. 2015.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: maio. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: mar. 2017.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos – PNEDH (2007)**. Brasília: SEDH/PR, 2009.

BRASIL. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jan. 2015

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: mar.2017.

BRASIL. Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: nov. 2015

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. **Novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2014.

BRASIL. Lei nº 13.416, de 6 julho de 2015. **Portal da Legislação**, Brasília, DF.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: mar.2017

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711/2012 e dá outras providências sobre o ingresso nas universidades federais e nos institutos federais de ensino técnico de nível médio. 2016a. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: fev. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar**: 2003 a 2016. Brasília DF, 2016b.

BRASIL. Decreto nº 9.034/2017, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824/2012 e dá outras providências sobre o ingresso nas universidades federais e nos institutos federais de ensino técnico de nível médio. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm. Acesso em: fev. 2017

CABRAL, L. S. A. Política de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** – AAPE, v. 26, n. 37, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/cristiane/Downloads/3364-15035-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/cristiane/Downloads/3364-15035-2-PB%20(2).pdf). Acesso em: maio 2018

CALDAS, R. Artigo 4: das obrigações. In: BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Deficiência**: novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2014.

CARVALHO, A. R; ORSO, J. P. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista. In: DONADEL, M. F. **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea**: problematizando o debate. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE – 2. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014.

CARVALHO, J. R.; TURECK, L. Z. Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea**: problematizando o debate. 2 ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014.

CELLARD, A. Pesquisa documental. In: POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de: Ana Cristiana Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARLTON, J. **Nothing about us without us**: disability oppression and empowerment. Los Angeles: University of California Press, 2000.

CHARLTON, J.. Dimensions of Disability Oppression. In: DAVIS, L. (ed.). **The disability studies reader**. 2nd ed. New York: by Taylor & Francis Group, LLC Routledge, 2006.

CHIRIBOGA, L. Entrevista. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan. 2004.

CONIF. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: sua missão e seu alcance. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/> Acesso em: maio. 2019

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2015.

DAVIS, L. **The disability studies reader**. 2nd.ed. New York: by Taylor & Francis Group, LLC Routledge, 2006.

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 5(8), p. 42-59, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1806-64452008000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=PT. Acesso em: nov. 2018.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: www.revistasur.org. Acesso: em set. 2018.

DINIZ, D.; BARBOSA, L. Artigo 2: definições. In: BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Deficiência: novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2014.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Paper**, Lisboa, Portugal, n. 60, 2009. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf. Acesso em: fev. 2019.

ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: PACHECO, J. A; LIMA, J. A. (orgs). **Fazer investigação: contributos para elaboração de dissertações e teses**. Porto, Portugal, 2006.

FRANZOI, A. C. et al. Etapas da elaboração do instrumento de classificação e funcionalidade de pessoas com deficiência para cidadãos brasileiros: Índice de Funcionalidade Brasileiro – IF-Br. **Revista Acta Fisiátrica**, v.20, n. 3, set. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/cristiane/Downloads/v20n3a10%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cristiane/Downloads/v20n3a10%20(1).pdf). Acesso em: maio 2019.

FRASER, N. **Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World**. New York: Columbia University Press, 2000.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. Tradução de: Teresa Tavares. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 7-20, out. 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/nonatocamelos/disciplinas/etica-no-servico-publico/texto/redistribuicao-reconhecimento-e-participacao>. Acesso em: nov. 2017.

FRASER, N. Repensando o Reconhecimento. **Enfoques**, v. 9, n. 1, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G.(org) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

GARCIA, R. **Disputas conservadoras na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. In: GARCIA, R. (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. **Educação e diversidade: direito e ação afirmativa**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 231-252, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: fev 2019

IBGE. **Desenvolvimento humano nas macrorregiões brasileiras**: 2016. Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2016

IBGE. **Nota Técnica: Releitura dos dados de pessoas com deficiência no censo demográfico a luz das recomendações do Grupo de Washington**. Disponível em: [file:///C:/Users/cristiane/Downloads/nota_tecnica_2018_01_censo2010%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/cristiane/Downloads/nota_tecnica_2018_01_censo2010%20(2).pdf). Acesso em: nov. 2018.

KITTAY, E. F. **Love's Labour Revisited**. *Hypathia*, Cuernavaca, Mexico, v. 17(3), p. 237-250. 2002.

KITTAY, E. Equality, Dignity and Disability. In: LYONS, M. A.; WALDRON, F.; HEANEY, S. (eds.). **Perspectives on Equality**. Washington: Doufour Editions, 2005.

LANNA JÚNIOR, M. C. (comp.) **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LENZI, M. B. **Os dados sobre a deficiência nos censos demográficos brasileiros**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 18., 2012, Águas de Lindóia/SP.

LEME, M. E. S. **Deficiência e trabalho**: discurso e contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

LOBO, L.F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOPES, L. F. Artigo 1.In: BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Deficiência: novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2014.

LOPES, L. F.; PEREIRA, M. F. R. O que e o quem da EAD. In: PEREIRA, M. F. R.; ALMEIDA, R.; KAZUKO, T. (orgs). **Educação a distância (EaD)**: reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LUCAS, Peter. **La puerta abierta: cinco películas fundacionales que dieron vida a la representación de los derechos humanos de las personas con discapacidad**, SUR – Revista Internacional de Derechos Humanos, v. 8, n. 14, p. 189-210, jun. 2011.

MAIOR, I. M. M. L. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. Revista do Instituto Brasileiro de Inovação e Tecnologia, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: [www.http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4106/3726](http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4106/3726). Acesso em: fev.2018.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, SP: Paco Editorial: 2016.

MATTA, C. E; FERRAZ, D. P. **A. Limites e possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior por meio da EaD na UNIFEI**. Revista de Educação a Distância, v. 1. n. 1, 2015.

MENDES, E. G. et al. **Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência**. Temas psicológicos [online], v. 12, n. 2, p. 93-93, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: out. 2015

MELO, F. R. V. **Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso de estudantes com deficiência**. In: MARTINS, L. A. R. et al. (orgs.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal/RN: EDUFRN, 2009, p. 240.

MENDES, E. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33, set./dez. 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016, 264 p. - (Coleção Educação em Ciências).

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações às práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. C. **In(ex)clusão: o aluno com necessidades especiais em questão.** Revista do Centro de Educação, Santa Maria, n. 25, 2005.

MOREIRA, 2017 (coord.). Grupo de trabalho Interinstitucional. **Documento orientador para a implementação da política de cotas destinadas a pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.

MOREIRA, L.C. 2008. **Entrevista: Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior.** Ponto de Vista, Florianópolis, n.10, p.11-17, 2008.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.. GOMES. R e MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petropolis, RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, F. (org.) **Ação TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas como ferramenta de Inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica.** Revista Científica Internacional. Ano 4. Nº 18. Julho/setembro- 2011. ISSN 1679-9844

NOZU, W. C. S; SILVA, A. M.; ANACHE, A. A. **Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste.** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1421-1435, set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11652>. Acesso em jun. 19.

NUEMBERG, A. **Gênero no contexto da produção científica brasileira em psicologia,** Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

NUNES, C. Educação em Direitos Humanos no Brasil atual: fundamentos políticos e práticas pedagógicas emancipatórias possíveis. In: NUNES, C. A.; Gomes, C.; Neves, A. F. (orgs.). **Direitos humanos, educação e democracia.** Jundiaí, SP: In House, 2019.

NUNES, C. A; GOMES, C. (orgs.). **Direitos Humanos, educação e democracia.** Jundiaí, SP: In House, 2019.

NUSSBAUM, M. **Fronteiras da justiça:** deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. Tradução de: Susaza de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, O. S; ARAÚJO, J. M. L. **Índice de Funcionalidade Brasileiro aplicado para fins de classificação e concessão da aposentadoria da pessoa com deficiência — IF-Bra, instituído pela Lei Complementar Nº 142/2013: análise da adequação técnica e jurídica das decisões judiciais que sustentam a suposta revogação da Portaria Ministerial SDH/MPS/MPOG/AGU nº 01/2014.** Nota Técnica. **Informe da Previdência Social.** Brasília, DF: Ministério da Fazenda, 2017.

OLIVER, M. The individual and social models of disability. In: **JOINT WORKSHOP OF THE LIVING OPTIONS GROUP AND THE RESEARCH UNIT OF THE ROYAL COLLEGE OF PHYSICIANS**. Proceedings 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução n.º 48/96**, de 20 de dezembro de 1993. Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução 61/106. **Convenção dos direitos da Pessoa com Deficiência**. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade** 2001. Disponível em: http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/SPP_Arquivos/PessoascomDeficiencia/ClassificacaoInternacionaldeFuncionalidades.pdf. Acesso em: FEV. 2019

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Direção-Geral da Saúde. Tradução de: Amélia Leitão. Lisboa: OMS, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Como usar a CIF**: um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (CIF). Versão Preliminar para discussão. Genebra: OMS, out. 2013.

PACHECO, E. (org). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: 2011.

PACHECO, E. **Bases para uma Polícia Nacional de EPT**. Brasília: SETEC/MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf. Acesso em: abr. 2015.

PEREIRA, M. M. **Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008.

PEREIRA, L. B. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e justiça: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários**. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, E. L; BARBOSA, L. **Índice de Funcionalidade Brasileiro: percepções de profissionais e pessoas com deficiência no contexto LC 142/2013**. Ciência e Saúde Coletiva. v. 21, n. 10. Rio de Janeiro, out. 2016.

PICOLLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – UFSCAR, São Carlos, 2015.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PIOVESAN, F. Apresentação. In: BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Deficiência: novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2014.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. **Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro**. Educar em Revista, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 87-106, dez. 2017.

POCHMANN, M. **Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 25. n. 87, maio/ago. 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboração: Dietmar Klaus Pfeiffer. 4. ed.rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, D. **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Sumums. 2003

RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROSA, E. R.; WILHELM, V. B. A contribuição do movimento das pessoas com deficiência na transformação da sociedade capitalista. In: **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. 2 ed. Organização: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: UNIOESTE, 2014.

Rosa, F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na rede federal de educação tecnológica**. Tese. Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". Campus Marília. Marília - SP. 2011

SILVA, A. B. **Pesquisa em fontes documentais da educação Escolar: a necessária trajetória entre o conhecimento e o pensamento na formação do pesquisador**. Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB. v.1, nº 1, p. 2-18, jan/abr.2006

SANTOS, W. R. **Assistência Social e deficiência no Brasil: o reflexo do debate internacional dos direitos das pessoas com deficiência**. Revista Serviço Social, Londrina, v. 13, n.1, p. 80-101, jul/dez. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/cristiane/Downloads/10440-39577-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cristiane/Downloads/10440-39577-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: mar. 2019.

SANTOS, A. L. C; Lucas, D. C. A **(In) diferença no Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SANTOS, A. S. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? I: FRIGOTTO, G.(org) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SEN, A. **Desenvolvimento e liberdade**. Tradução de: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia da Letras. 2010.

SEN, A. **A ideia de justiça**. Tradução de: Denise Bottmann, Ricardo Dominelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado nº 46 de 2015**. Brasília: Senado Federal,. 2015.

SENADO FEDERAL. Comissão de Educação, Cultura e Esporte. **Parecer de análise do PL nº 46/215**. Brasília: Senado Federal, 2015.

SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The Social Model of Disability: an outdated ideology?. In: LEONNARD, DAVIS. **The disability studies reader**. 2nd.ed. New York: by Taylor & Francis Group, LLC Routledge, 2006.

SILVA, R. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste: entre desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010
UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION. **The Disability Alliance**. Ealing, London: Portland Place, 1997.

VIÉGAS, C. M. C.; CARNEIRO, M. A. **Educação Profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

FELIPE, J. P. Inclusão nas novas instituições de Ensino, In: ZIMMERMAN, A. (org.) **Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

SITES CONSULTADOS

IFC. INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Consulta no site. Disponível em: <http://www.ifc.edu.br>.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Consulta no site. Disponível em: [http:// www.iffar.edu.br](http://www.iffar.edu.br).

IFPR. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Consulta no site. Disponível em: <http://www.ifpr.edu.br>.

IFRS. INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Consulta no site. Disponível em <http://www.ifrs.edu.br>.

IFSC. INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Consulta no site. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br>.

IFSUL. INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. Consulta no site. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Consulta ao Site: <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/ONU>. Acesso em mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Disponível em: www.who.int/eportuguese/publications/PT. Acesso em mar.17.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Núcleo de concursos. Consulta ao site: [www.http://portal.nc.ufpr.br/PortalNC/Home](http://portal.nc.ufpr.br/PortalNC/Home).

APÊNDICE 1

FORMULÁRIO GOOGLE DRIVE

Prezado(a) Pró-Reitor(a),

O formulário abaixo faz parte de uma pesquisa sobre acesso aos Institutos Federais e consiste em um panorama das diferentes formas de ingresso ocorridas nessas instituições, bem como objetiva obter informações a cerca de sistemas de cotas para pessoas com deficiência - PCD. Aproveitamos para informar que não foi possível identificar esses dados por meio de sistemas informacionais do Ministério da Educação e por isso recorremos a esse instrumento. Esclarecemos que em todos os blocos do formulário é possível indicar uma ou mais opções.

Desde já agradecemos por sua valiosa participação.

1. Instituto Federal _____

2. Tipo(s) de seleção aplicado(s) pelo IF:

- Processo seletivo
- Processo seletivo simplificado
- SISU
- Outros. Especificar _____

3. Forma(s) de ingresso:

- Presencial
- A distancia

4. Período(s) de seleção:

- Anual
- Semestral
- Outros. Especificar: _____

5. Cursos ofertados para ingresso:

- Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores
- Ensino Médio Integrado
- Ensino Médio concomitante
- Ensino Médio Integrado
- PROEJ Médio Integrado
- PROEJA Médio Concomitante
- PROEJA FIC
- Graduação
- Licenciatura
- Bacharelado
- Pós-Graduação Lato Sensu
- Pós-Graduação Stricto Sensu

6. Aplicação de cotas PCD na instituição:

- Legislação Institucional (política de cotas próprias do IF). Desde o ano/período: _____
- Lei 13.409/2016 (lei de cotas para PCD). Desde o ano/período: _____
- Outros. Especificar _____

7. Forma(s) de ingresso com aplicação de cotas para PCD:

- Presencial
- A distância

8. Sistema(s) de cotas para PCD:

- Reserva de vagas.
- Vagas suplementares.
- Outros. Especificar _____

9. Requisitos de participação do Processo Seletivo para PCD:

- Prova
- Atestado/Laudo médico (CID)
- Banca de validação
- Outros. Especificar: _____

10. Aplicação de cotas para PCD no ingresso do(s) curso(s):

- Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores
- Ensino Médio Integrado
- Ensino Médio concomitante
- Ensino Médio Integrado
- PROEJ Médio Integrado
- PROEJA Médio Concomitante
- PROEJA FIC
- Graduação
- Licenciatura
- Bacharelado
- Pós-Graduação Lato Sensu
- Pós-Graduação Stricto Sensu

ANEXO 1

AUTORIZAÇÕES PARA A PESQUISA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Para: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Gabinete do Reitor: Odacir Antônio Zanatta

Magnífico Reitor

Vimos por meio deste apresentar a pesquisa de doutoramento intitulada *A Lei de cotas nos institutos federais de educação para estudantes com deficiência: desafios e perspectivas nas políticas institucionais*, desenvolvida na Linha de Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, do Programa de Pós Graduação em Educação, da UFPR. A presente pesquisa destina-se a analisar a aplicação da Lei 13.409/2016, a qual trata da reserva de vagas para estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Federais; abordar as questões relacionadas aos critérios de elegibilidade utilizados para determinar quais pessoas com deficiência tem direito à política de cotas estabelecidas nas instituições; conhecer e analisar os critérios de verificação e auto-declaração nos processos seletivos/vestibulares.

Para tanto, solicitamos de Vossa Senhoria autorização para coleta de dados sobre os processos seletivos/vestibulares de sua instituição, bem como para realização de entrevistas ao/a gestor/gestora responsável por esse setor no sentido de complementar informações quanto aos dados coletados. Acreditamos que tais procedimentos serão de fundamental importância para compreensão dos efeitos da Lei 13.409/2016 na consolidação de políticas educacionais para as pessoas com deficiência e na defesa por seus direitos. Dessa maneira, em anexo, enviamos a relação de documentos a serem analisados.

Com a expectativa de sua colaboração, desde já agradecemos e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Cristiane Ribeiro da Silva

Doutoranda em Educação na UFPR.

Técnica em Assuntos Educacionais- IFPR

Contatos: ribeiros.cris@gmail.com / (41)991024207

Laura Ceretta Moreira

Professora Doutora em Educação na UFPR.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Contato: ppge.ufpr@gmail.com


Recebido em 05/07/16.
de acordo.

Odacir Antonio Zanatta
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
Reitor pro tempore
Portaria MEC 603/16, DOU 11/07/16
SIAPE 1705578

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

DECLARAÇÃO

DECLARO PARA OS DEVIDOS FINS E EFEITOS LEGAIS QUE TENHO CONHECIMENTO DA PESQUISA INTITULADA “A LEI DE COTAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS DE ACESSO”, SOB A RESPONSABILIDADE DE CRISTIANE RIBEIRO DA SILVA. DIANTE DA ANÁLISE DA PROPOSTA DE PESQUISA, REALIZADA PELA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO, AUTORIZO A SUA EXECUÇÃO. ESTA AUTORIZAÇÃO NÃO EXIME, CONTUDO, A RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR EM ATENDER À RESOLUÇÃO CNS 466/12, DE 12/12/2012, E À RESOLUÇÃO CNS 510/16, DE 07/04/2016 E COMPLEMENTARES.



CLODOALDO MACHADO
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação
e Inovação do IFSC
Portaria n. 479 de 02/02/2016

CLODOALDO MACHADO
PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CONFORME PORTARIA Nº2484 DE 05/08/2017
FLORIANÓPOLIS, 26 DE JULHO DE 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – REITORIA
RUA: 14 DE JULHO, 150 | COQUEIROS | FLORIANÓPOLIS /SC | CEP: 88.075-010
FONE: (48) 3877-9000 | WWW.IFSC.EDU.BR | CNPJ 11.402.887/0001-60

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
R E I T O R I A

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 – Faixa Nova – Camobi – Santa Maria – RS

Fone/FAX: (55) 3218 9802

E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos CRISTIANE RIBEIRO DA SILVA, a aplicar questionários/entrevistas aos servidores docentes e Técnico Administrativos do IF Farroupilha, para fins de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, intitulado A lei de cotas nos Institutos Federais de educação para estudantes com deficiência: desafios e perspectivas nas políticas institucionais.

Santa Maria/RS, 03 de julho de 2019.

CARLA COMERLATO JARDIM

Reitora



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora Cristiane Ribeiro da Silva, desenvolva o seu projeto de pesquisa: **A Lei de cotas nos institutos federais de educação para estudantes com deficiência: desafios e perspectivas nas políticas institucionais**, desenvolvida na Linha de Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, do Programa de Pós-graduação em Educação, da UFPR.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Autorizamos também que o nome desta instituição possa constar no relatório final, bem como em publicações futuras, sob a forma de artigo científico.

Pelotas, 03 de julho de 2019.

Assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

Rodrigo Nascimento da Silva
Pró-Reitor de Ensino
Instituto Federal Sul-rio-grandense
Pelotas, 03 de julho de 2019



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Gabinete do Reitor

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a pesquisadora Cristiane Ribeiro da Silva a proceder a coleta de dados necessária a realização da pesquisa de doutoramento intitulada: "A Lei de reserva de vagas nos Institutos Federais de Educação para estudantes com deficiência: desafios e perspectivas nas políticas institucionais", do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Bento Gonçalves, 16 de setembro de 2019

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Tatiana Weber', is written over the printed name.

TATIANA WEBER

Reitora substituta do IFRS
Portaria IFRS nº 740/2018
Publicada no DOU de 07/06/2018

ANEXO 2

LEGISLAÇÃO REFERENTE À RESERVA DE VAGAS PARA PCD NAS
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS FEDERAIS

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Mensagem de veto

Regulamento

Dispõe sobre o ingresso nas
universidades federais e nas instituições federais
de ensino técnico de nível médio e dá outras
providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .

Art. 2º (VETADO).

~~Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .

~~Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. [Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016](#)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

~~Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.~~

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. [Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016](#)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA
Aloizio
Miriam
Luís
Luiza
Gilberto Carvalho

Inácio
Helena

Lucena
de

ROUSSEFF
Mercadante
Belchior
Adams
Bairros

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012



**Presidência da
República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016.

Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

.....” (NR)

“ Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

.....” (NR)

“ Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 28 de dezembro de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

MICHEL TEMER
Alexandre de Moraes
José Mendonça Bezerra Filho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 29.12.2016



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 9.034, DE 20 DE ABRIL DE 2017

Altera o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, **caput**, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos art. 3º e art. 5º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

DECRETA:

Art. 1º O Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 2º

.....”

II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

.....” (NR)

“ Art. 3º

.....”

II - as vagas de que trata o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.” (NR)

“ Art. 9º

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º;

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto; e

III - a forma de comprovação da deficiência de que trata o inciso II do **caput** do art. 2º e o inciso II do **caput** do art. 3º se dará nos termos da legislação pertinente.” (NR)

Art. 2º O Ministério da Educação editará, no prazo de noventa dias, contado da data de publicação deste Decreto, os atos complementares necessários à aplicação dos critérios de distribuição das vagas de que trata o art. 1º.

Parágrafo único. Até a publicação dos critérios de distribuição referidos no **caput**, a reserva de vagas, pelas instituições de ensino, seguirá a sistemática adotada no concurso seletivo imediatamente anterior.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 20 de abril de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL
José Mendonça Bezerra Filho

TEMER

Este texto não substitui o publicado no DOU de 24.4.2017

*



2.1 DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 08/05/2017 | Edição: 86 | Seção: 1 | Página: 29

Órgão: Ministério da Educação/GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA NORMATIVA Nº 9, DE 5 DE MAIO DE 2017

Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, com as alterações introduzidas pela Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016, no Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, com as alterações introduzidas pelo Decreto no 9.034, de 20 de abril de 2017, na Portaria Normativa no 18, de 11 de outubro de 2012, e na Portaria Normativa no 21, de 5 de novembro de 2012, resolve:

Art. 1º A Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º A implementação das reservas de vagas de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, alterado pelo Decreto no 9.034, de 20 de abril de 2017, por parte das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior e pelas instituições federais de ensino que ofertam vagas em cursos técnicos de nível médio observará o disposto nesta Portaria." (NR)

"Art. 3º

.....

II - proporção no total de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência.

....." (NR)

"Art. 4º

.....

II - proporção no total de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência." (NR)

"Art. 8º -B A apuração e a comprovação da deficiência tomarão por base laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, nos termos do art. 4º do Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, no caso dos estudantes que sejam pessoas com deficiência e se inscrevam às vagas reservadas a essas pessoas." (NR)

"Art. 10.

.....

II - reserva-se o percentual mínimo de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas definido no inciso I, por curso e turno, para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas;

.....

IV - dentro do percentual de vagas reservadas nos termos do inciso III, reservam-se as vagas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita, da seguinte forma:

.....

V - dentro do percentual de vagas reservadas nos termos do inciso III, e observada a reserva feita nos termos do inciso IV, reservam-se as vagas às pessoas com deficiência com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita, da seguinte forma:

a) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;

b) aplica-se o percentual de que trata a alínea "a" deste inciso ao total de vagas apurado após a aplicação do disposto no inciso III, observada a reserva feita nos termos do inciso IV;

VI - reservam-se as vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita, da seguinte forma:

a) apura-se a diferença entre os números de vagas encontrados após a aplicação do disposto nos incisos II e III;

b) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;

c) aplica-se o percentual de que trata a alínea "b" deste inciso ao número de vagas apurado após a aplicação do disposto na alínea "a" deste inciso.

VII - reservam-se as vagas destinadas às pessoas com deficiência com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita, da seguinte forma:

a) apura-se a diferença entre os números de vagas encontrados após a aplicação do disposto nos incisos II e III, observada a distribuição feita nos termos do inciso VI;

b) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao das pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição; e

c) aplica-se o percentual de que trata a alínea "b" deste inciso ao número de vagas apurado após a aplicação do disposto na alínea "a" deste inciso.

.....

§ 2º Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas e à de pessoas com deficiência da unidade da Federação do local de oferta de vagas, apurado na forma deste artigo, as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas." (NR)

"Art. 14. As vagas reservadas serão preenchidas segundo a ordem de classificação, de acordo com as notas obtidas pelos estudantes, dentro de cada um dos seguintes grupos de inscritos:

I - estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita:

a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

II - estudantes egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita:

a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;

2. que não sejam pessoas com deficiência.

b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;

1. que sejam pessoas com deficiência;

2. que não sejam pessoas com deficiência.

III - demais estudantes.

....."(NR)

"Art. 15. No caso de não preenchimento das vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência, aquelas remanescentes serão preenchidas pelos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas, observadas as reservas realizadas em mesmo nível ou no imediatamente anterior, nos termos do art. 10 desta Portaria." (NR).

"Anexo I

.....

5. Cálculo de número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência (art. 10, inciso IV)

$$VRRI-PPI_{PcD} = [VRRI-PPI * (PcDIBGE / 100)]$$

onde:

$VRRI-PPI_{PcD}$ = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

$VRRI-PPI$ = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

$PcDIBGE$ = proporção de pessoas com deficiência no local de oferta de vagas da instituição federal de ensino

6. Cálculo de número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas

$$VRRS-PPI = [VRRS * (PIBGE / 100)]$$

onde:

VRRS-PPI = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

VRRS= vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

PIBGE= proporção de pretos, pardos e indígenas no local de oferta de vagas da instituição federal de ensino (NR)

7. Cálculo de número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência (art. 10, inciso V)

$$VRRS-PPIPcD = [VRRS-PPI * (PcDIBGE / 100)]$$

onde:

VRRS-PPIPcD = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para as pessoas com deficiência com renda familiar superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

VRRS= vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

PcDIBGE= proporção de pessoas com deficiência no local de oferta de vagas da instituição federal de ensino" (NR)

Art. 2o A Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 20.....

I - estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita:

a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

II - estudantes egressos de escolas públicas, independentemente de renda, nos termos do inciso II do art. 14 da Portaria Normativa MEC no 18, de 2012:

a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência." (NR)

"Art. 28. Se, após as chamadas regulares do SisU, não houver candidatos classificados em número suficiente para o preenchimento das vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e às pessoas com deficiência, aquelas eventualmente remanescentes serão ofertadas, na lista de espera, aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, observadas as reservas realizadas em mesmo nível ou no imediatamente anterior, nos termos do art. 20 desta Portaria." (NR)

Art. 3º Ficam revogados:

a) o inciso I e suas alíneas "a" e "b", o inciso II e suas alíneas "a" e "b", o inciso III e suas alíneas "a" e "b", o inciso IV e suas alíneas "a" e "b" e o parágrafo único, todos referentes ao art. 15 da Portaria Normativa MEC no 18, de 2012; e

b) o inciso I e suas alíneas "a" e "b", o inciso II e suas alíneas "a" e "b", o inciso III e suas alíneas "a" e "b", o inciso IV e suas alíneas "a" e "b" e o parágrafo único, todos referentes ao art. 28 da Portaria Normativa MEC no 21, de 2012.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.



CÂMARA DOS DEPUTADOS
Centro de Documentação e Informação

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I
DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e [*\(Inciso com redação dada pela Lei nº 12.677, de 25/6/2012\)*](#)
- V - Colégio Pedro II. [*\(Inciso acrescido pela Lei nº 12.677, de 25/6/2012\)*](#)

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do *caput* possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. [*\(Parágrafo com redação dada pela Lei nº 12.677, de 25/6/2012\)*](#)

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.

Art. 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.

Art. 4º-A O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e *multicampi*, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas.

Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. [\(Artigo acrescido pela Lei nº 12.677, de 25/6/2012\)](#)

CAPÍTULO II

DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

- I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
- II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;
- III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;

IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;

V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;

VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;

VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;

VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;

IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;

X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;

XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;

XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;

XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;

XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;

XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;

XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;

XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;

XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;

XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campus* da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos *campi* que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 6º Os Institutos Federais poderão conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, a serem regulamentadas por órgão técnico competente do Ministério da Educação. [\(Parágrafo acrescido pela Lei nº 12.863, de 24/9/2013\)](#)

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do *caput* do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no *caput* deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no *caput* deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7º desta Lei.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *campi* que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.
(Parágrafo com redação dada pela Lei nº 12.772, de 28/12/2012)

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os *campi* serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo *campus*, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do *campus* os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO II-A

DO COLÉGIO PEDRO II

(Capítulo acrescido pela Lei nº 12.677, de 25/6/2012)

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *(Artigo acrescido pela Lei nº 12.677, de 25/6/2012)*

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campi* da instituição.

Parágrafo único. A criação de novos *campi* fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação. *(Artigo acrescido pela Lei nº 12.677, de 25/6/2012)*

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em *campus* de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo *campus*.

§ 2º Nos *campi* em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do *Campus*, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes *campi* de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

....." (NR)

"Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....

VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

....." (NR)

"Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

....." (NR)

"Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

....." (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

Instituição	Sede da Reitoria
Instituto Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goiânia
Instituto Federal Goiano	Goiânia
Instituto Federal do Maranhão	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Belém
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Teresina

Instituto Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Palmas

ANEXO II

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada	Instituto Federal
Colégio Técnico Universitário – UFJF	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges - UFF	Instituto Federal Fluminense
Escola Técnica – UFPR	Instituto Federal do Paraná
Escola Técnica – UFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC	Instituto Federal Catarinense
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	Instituto Federal Catarinense

ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Escola Técnica Vinculada	Universidade Federal
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí

Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiaí da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria

06/03/2020

Decreto nº 6949



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009.

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e

Considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007;

Considerando que o Governo brasileiro depositou o instrumento de ratificação dos referidos atos junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas em 1º de agosto de 2008;

Considerando que os atos internacionais em apreço entraram em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, em 31 de agosto de 2008;

DECRETA:

Art. 1º A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão dos referidos diplomas internacionais ou que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, nos termos do [art. 49, inciso I, da Constituição](#).

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de agosto de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Celso Luiz Nunes Amorim

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.8.2009



SENADO FEDERAL

Gabinete do Senador CÁSSIO CUNHA LIMA

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº , DE 2015

Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O art. 3º, o art. 5º, o art. 7º e o art. 8º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passam a vigorar com a redação que se segue:

“**Art. 3º** Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e por pessoas com deficiência, nos termos das alíneas *a*, *b*, e *c* do inciso I do § 1º do art. 5º do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

.....”(NR)

“**Art. 5º** Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e por pessoas com deficiência, nos termos das alíneas *a*, *b* e *c* do inciso I do § 1º do art. 5º do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

.....”(NR)

“**Art. 7º** No prazo de dez anos a contar da publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos, indígenas e de pessoas com



SENADO FEDERAL

Gabinete do Senador CÁSSIO CUNHA LIMA

deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.”(NR)

“Art. 8º

Parágrafo único. No que respeita às pessoas com deficiência, as disposições do *caput* deste artigo passam a vigor a partir do ano seguinte ao da entrada em vigor deste parágrafo.”(NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Com a Carta Magna de 1988, o Brasil inaugurou uma era de modernização social. Milhões de cidadãos, antes invisíveis socialmente, foram beneficiados pelos ventos da igualdade. Por meio de normas referentes aos idosos, aos afro-brasileiros, às mulheres, às crianças e aos adolescentes, aos quilombolas e indígenas, e também às pessoas com deficiência, este Parlamento capitaneou reformas sociais de dimensões bíblicas.

Ao promover a igualdade social, também ampliamos muito o poder vivo da sociedade. Isso não significa apenas mais brasileiros e brasileiras “ajudados”; significa, antes, que o País tornou-se mais sábio e, por que não dizer, mais ambicioso, na medida em que se apercebeu do enorme potencial de sua gente antes esquecida.

Esse tempo de modernização social, contudo, não se pode completar de uma hora para outra. Ao contrário, é lento o processo cultural pelo qual vamos desembaçando nossas visões, divisando, aos poucos, novas categorias sociais antes ocultas na penumbra das hierarquias injustas.

A proposição que ora trago à apreciação dos ilustres Pares deixa-se entender desta forma: trata-se de estender a proteção equalizante da “lógica das cotas” às pessoas com deficiência, que, no momento da criação da Lei nº 12.711, em 29 de agosto de 2012, não foram nitidamente divisados pelo legislador, embora, com justo título, devessem tê-lo sido. Os cidadãos e cidadãs com deficiência, percebemos hoje, podem contribuir muito para o desenvolvimento social, se receberem as oportunidades que lhes são devidas – o que buscamos providenciar com a presente proposição.

PARECER Nº , DE 2015

Da COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE, em decisão terminativa, sobre o Projeto de Lei do Senado nº 46, de 2015, do Senador Cássio Cunha Lima, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

RELATOR: Senador **ANTONIO ANASTASIA**

I – RELATÓRIO

Chega ao exame da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 46, de 2015, de autoria do Senador Cássio Cunha Lima. A proposição visa a alterar a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino médio técnico, para incluir as pessoas com deficiência no rol dos grupos populacionais específicos (pretos, pardos e indígenas) contemplados pelas cotas.

Nesse sentido, propõe que o percentual mínimo de 50% das vagas reservadas a estudantes de escolas públicas nas instituições federais seja preenchido, em cada curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e **pessoas com deficiência**, em proporção igual à população desses segmentos na unidade da Federação em que se situa o estabelecimento de ensino.

Remete, ainda, ao Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, a especificação da expressão “pessoas com deficiência” e prevê que a gradualidade de implantação das cotas estabelecida na norma, ao longo de quatro anos, inicie-se para as pessoas com deficiência no ano seguinte à entrada em vigor da lei em que o projeto se transformar.

A matéria teve parecer favorável da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) e deverá ser apreciada pela CE, em caráter terminativo.

Neste colegiado, recebeu a Emenda nº 1, de autoria do Senador Donizete Nogueira, que pretende substituir a remissão feita ao Decreto nº 5.296, de 2004, por remissão genérica à legislação em vigor.

II – ANÁLISE

Nos termos do art. 102 do Regimento Interno do Senado Federal (RISF), à CE compete opinar sobre proposições que digam respeito a normas gerais sobre educação e instituições educativas. Desse modo, o teor do PLS nº 46, de 2015, enquadra-se nas competências regimentalmente atribuídas a esta Comissão. Adicionalmente, por se tratar de análise em caráter terminativo, nos termos do art. 91 do Risf, a CE deverá apreciar os aspectos relativos à constitucionalidade e juridicidade da proposição.

No mérito, não temos dúvida sobre a importância do PLS nº 46, de 2015. A inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino profissional e superior é uma das premissas de sua ampla inclusão na sociedade. As barreiras de acesso são muitas e precisam ser efetivamente superadas por meio de políticas afirmativas, entre as quais se destacam as cotas.

O advento da Lei nº 12.711, de 2012, foi um passo expressivo da sociedade brasileira na democratização do acesso à educação profissional e superior. A constitucionalidade da reserva de vagas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico para alunos da escola pública, com recorte de renda, raça e etnia, segundo a representação desses grupos na população da unidade da Federação em que se situa a instituição de ensino, foi contestada, mas logrou sustentação pelo Supremo Tribunal Federal. Não obstante, as pessoas com deficiência não foram contempladas originalmente na lei de cotas.

É fato que algumas universidades e institutos federais já se anteciparam e instituíram, por sua própria iniciativa e no âmbito de sua autonomia, cotas específicas para as pessoas com deficiência. Mas, sem o arcabouço normativo geral, a medida está longe de ser universalizada. Daí a relevância da mudança proposta pelo PLS nº 46, de 2015.



SENADO FEDERAL

Gabinete do Senador CÁSSIO CUNHA LIMA

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

